



UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI - UNIVATES  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO

## **ENSINO DA ARGUMENTAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO**

Viviana Gomes

Lajeado, junho de 2020

Viviana Gomes

## **ENSINO DA ARGUMENTAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade do Vale do Taquari – Univates, como parte da exigência para a obtenção do grau de Mestre em Ensino, área de Ciência, Sociedade e Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Suzana Feldens Schwertner

Lajeado, junho de 2020

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por me conduzir sempre, por guiar meus passos e minhas escolhas.

À minha mãe Valdete e ao meu pai Donizete, por acreditarem em mim e me encorajarem nos momentos de fraqueza durante esses mais de dois anos de mestrado.

À minha irmã Veridiana, que, desde o primeiro momento, me estimulou, amparou e não poupou esforços para que eu nunca deixasse de acreditar em mim.

Ao meu irmão Cleber, que, apesar de pouco falar, foi também importante nesse processo.

Aos meus sobrinhos, Izabela, Kleber Junior, Valentina e Victor, aos quais devo momentos de acalanto que apenas o carinho despretensioso, sincero e inocente das crianças é capaz de proporcionar.

Aos amigos e colegas de trabalho, que torceram por mim.

Ao meu esposo Genivaldo, que esteve sempre ao meu lado, venceu comigo situações difíceis, compreendeu minhas mudanças de humor e juntos saímos fortalecidos.

Especialmente, aos meus filhos, Luís Eduardo e Helena Fernanda, que compreenderam na inocência de seus quatro e sete anos, as ausências e os períodos de reclusão; devo-lhes o ânimo renovado pelo mais puro sentimento.

A todos os alunos que passaram pela minha vida, a quem devo a inquietação que me constrói, desconstrói e (re)constrói como professora.

Às minhas amigas e colegas de mestrado, por me proporcionarem momentos de descontração, necessários durante o tempo longe de casa e dos filhos e, principalmente, as tão importantes trocas de experiência e de enriquecimento cultural. De forma especial, à minha querida amiga Thereza Luna, pelo carinho, cuidado e cumplicidade.

À minha orientadora Suzana Feldens Schwertner, por ser essa pessoa maravilhosa, demonstrada na atenção, no desejo de conduzir o crescimento do seu orientando, no altruísmo e na paciência com que lidou com os meus vários momentos de inquietação. Obrigada pela medida certa de compreensão e de desafio, que somente uma exímia pesquisadora, educadora e um ser humano de muita sensibilidade é capaz.

Às professoras da banca de avaliação da defesa do projeto de dissertação, Dra. Kári Lúcia Forneck e Dra. Silvana Neumann Martins, por terem aceito o convite e pelas contribuições que auxiliaram na escrita da dissertação. Meus sinceros agradecimentos também a Dra. Grasiela Kieling Bublitz, por ter aceito o convite de participar da banca de defesa da dissertação.

## RESUMO

A argumentação é parte da característica humana da linguagem, que pressupõe uma ação sobre o mundo, dotada de intencionalidade e veiculadora de ideologia. Nesse sentido, a pesquisa teve como objetivo analisar as práticas de ensino da argumentação desenvolvidas com os alunos do terceiro ano do Ensino Médio de uma escola no interior do Mato Grosso, Brasil. Buscou-se observar as práticas de ensino da argumentação, a perspectiva docente em relação às concepções de linguagem, texto e argumentação, além de escutar estudantes acerca da importância do desenvolvimento da argumentação. O estudo contemplou reflexões teóricas sobre as concepções de linguagem e teorias linguísticas; argumentação, intencionalidade e ideologia; ensino e texto (BAKHTIN, 2004; FIORIN, 2018; LEITÃO, 2011; KOCH, 2006 e 2011; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Deliberou-se por uma abordagem qualitativa, por meio do estudo de caso e a partir do uso das técnicas: pesquisa documental; entrevista semiestruturada; observação participante e grupo focal. Através da análise de conteúdo (BARDIN, 2011), foi possível estabelecer quatro unidades de categoria: primeiro, a relação teórica entre a Base Nacional Comum Curricular, o Projeto Político Pedagógico da unidade escolar *locus* da pesquisa e o Plano de Ensino de Língua Portuguesa; segundo, a percepção da professora sobre sua prática; terceiro, as práticas de ensino da argumentação desenvolvidas; quarto, a compreensão do papel da argumentação pelos estudantes. Como resultados, o estudo evidenciou a importância da relação teórico-prática para o desenvolvimento de ações pedagógicas que estimulem a capacidade argumentativa dos alunos. Ademais, o estudo demonstrou que as práticas organizadas de ensino da argumentação impactam a capacidade de tomar a palavra e defender um determinado posicionamento, competência esta essencial para o desenvolvimento de uma sociedade consciente de seu papel. Além disso, os estudantes ressaltaram, através de suas narrativas, que possuem voz e desejam participar do debate público, bem como destacaram o papel do professor e da relação professor e aluno enquanto facilitadores na construção dos saberes da argumentação.

**Palavras-chave:** Argumentação. Estudantes. Práticas de Ensino. Linguagem.

## **ABSTRACT**

The argument is part of the human characteristic of language, which presupposes an action on the world, endowed with intentionality and conveying ideology. In this sense, the research aimed to analyze the teaching practices of argumentation developed with students in the third year of high school at a school in the interior of Mato Grosso. We sought to observe the teaching practices of argumentation, the teaching perspective in relation to the conceptions of language, text and argumentation, in addition to listening to students about the importance of the development of argumentation. The study included theoretical reflections on language conceptions and linguistic theories; argumentation, intentionality and ideology; teaching and text (BAKHTIN, 2004; FIORIN, 2018; LEITÃO, 2011; KOCH, 2006 and 2011; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). It was decided by a qualitative approach, through the case study and using the techniques: document analysis; semi structured interview; participant observation and focus group. Through content analysis (BARDIN, 2011), it was possible to establish four category units: first, the theoretical relationship between the National Common Curricular Base, the Political Pedagogical Project of the school locus of research and the Portuguese Language Teaching Plan; second, the teacher's perception of her practice; third, the teaching practices of argumentation developed; fourth, students' understanding of the role of argumentation. As a result, the study showed the importance of the theoretical-practical relationship for the development of pedagogical actions that stimulate students' argumentative capacity. In addition, the study demonstrated that the organized practices of teaching argumentation impact the ability to take the floor and defend a certain position with primacy, a competence essential for the development of a society aware of its role. In addition, students emphasized, through their narratives, that they have a voice and wish to participate in the public debate, as well as highlighting the role of the teacher and the teacher-student relationship as facilitators in the construction of the knowledge of argumentation.

**Keywords:** Argumentation. Students. Teaching Practices. Language.

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 - Texto utilizado no 1º encontro do Grupo Focal .....	38
Quadro 2 - Charges utilizadas no 2º encontro do grupo focal .....	39
Quadro 3 - Reprodução do esquema elaborado pela professora.....	67
Quadro 4 - Texto utilizado pela professora (destaques realizados pela docente) .....	69

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>8</b>
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>15</b>
2.1 Concepções de linguagem e teorias linguísticas.....	15
2.2 Argumentação, intencionalidade e ideologia .....	18
2.3 Ensino, texto e argumentação .....	23
<b>3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>28</b>
<b>4 ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>44</b>
4.1 A Base Nacional Comum Curricular em consonância com o Projeto Político Pedagógico e o Plano de Curso anual .....	45
4.2 A perspectiva docente sobre o desenvolvimento da competência argumentativa.....	54
4.3 Práticas de Ensino da Argumentação .....	62
4.4 Vozes adolescentes: o papel da argumentação .....	77
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>94</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>100</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>107</b>
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	108
APÊNDICE B -Termo de Assentimento (no caso de menor) .....	110
APÊNDICE C -Termo de Anuência.....	112
APÊNDICE D - Roteiro da Entrevista .....	113
APÊNDICE E - Roteiro de Observação .....	114



## 1 INTRODUÇÃO

Ler e escrever de forma eficiente é essencial para o pleno desenvolvimento da cidadania, ou seja, para que o indivíduo possa participar ativamente das diferentes esferas de comunicação existentes na sociedade. Portanto, o ensino da produção textual nas escolas é de extrema relevância, pois põe em relevo o objetivo central da linguagem.

Conforme preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Básico (2010) em Língua Portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o trabalho é orientado pelo texto, concebido como unidade básica de estudo, isto é, refere-se às atividades discursivas em uso. Há necessidade de estimular a reflexão, não apenas sobre o código, mas, em especial, sobre o discurso, ou seja, a linguagem que se concretiza em situações reais de interação.

A comunicação humana se configura na interação e se materializa através de enunciados concretos, escritos ou orais. Afinal, não percebemos a língua através de estruturas gramaticais fixas, planejadas pela escola, mas graças aos enunciados que ouvimos e reproduzimos na comunicação com as pessoas (BAKHTIN, 2004).

É nessa perspectiva, portanto, que o texto, ou melhor, os gêneros textuais devem conduzir o ensino da Língua Portuguesa e da produção textual. De acordo com Bakhtin (2004, p. 302), “[...] se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos que criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível”.

No cotidiano, ao nos comunicarmos, mesmo sem uma escolha consciente, empregamos algum gênero, elencado de acordo com a intenção comunicativa e a situação concreta de interlocução. Para classificar um texto como pertencente a um determinado gênero, há, basicamente, três aspectos que o definem: o conteúdo, o estilo e a estrutura composicional. O conteúdo temático diz respeito a um conjunto de temáticas que podem ser abordadas por um determinado gênero. Entende-se, aqui, como conteúdo temático o leque de temas que podem ser tratados. As charges, por exemplo, não versam sempre sobre o mesmo tema, mas retratam um fato social ou político que reflete a visão e o posicionamento do veículo. A construção composicional é a estruturação geral interna do enunciado. O estilo corresponde aos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais utilizados pelo enunciador (BAKHTIN, 2004).

É importante que o ensino da Língua Portuguesa esteja comprometido com uma aprendizagem de qualidade. Nesse sentido, o domínio dos gêneros do discurso que fazem parte da cultura letrada e do cotidiano é imprescindível. Em outras palavras, a formação de um cidadão atuante, reflexivo e crítico depende da familiarização com um conjunto de textos que possibilitarão adquirir e produzir conhecimentos.

A prática da produção textual nas escolas deve visar à formação integral do estudante, através do estímulo de habilidades necessárias ao desenvolvimento de um sujeito autônomo, apto a produzir textos coerentes, coesos e adequados à situação de produção. Assim, conforme Bakhtin (2004) falar de texto é falar de comunicação e de produção de sentidos que edificam o ambiente da interação entre um locutor e um interlocutor.

Enfatizar os gêneros textuais como fenômenos históricos, que surgem e se consolidam a partir das relações socioculturais, não é novo, o que é evidenciado pelas inúmeras referências à importância das relações interpessoais na construção da linguagem. Portanto, é real e notório que a vida cultural e social impulsiona o surgimento de novos gêneros e o desaparecimento de outros, como corrobora Marcuschi (2007, p. 01): “Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como, na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros existentes, hoje,

em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita”. As demandas da sociedade modificam e impulsionam o surgimento como também “apagam” gêneros textuais. Após a invenção da escrita, o capital cultural da humanidade passou a ser registrado. O constante e rápido desenvolvimento dos artefatos tecnológicos fizeram desaparecer ou diminuir a utilização de diversas formas de textos, como o telegrama, MSN, fax, bipe, entre outros, porém continuará influenciando a forma como nos comunicamos.

Como professora de Língua Portuguesa desde 2002, preocupa-me a extrema dificuldade dos estudantes em produzir textos, principalmente, na argumentação de forma consistente. É comum os alunos do Ensino Médio não conseguirem mobilizar adequadamente recursos da argumentatividade para sustentar um ponto de vista. Há os que repetem exaustivamente o mesmo argumento ou fato, há os que se sentem intimidados e não tomam a palavra. Outros baseiam-se tão somente no senso comum, facilmente desqualificável; abusam de generalizações e de reduções, entre outros aspectos, além de terem pouco conhecimento dos recursos expressivos e linguísticos que sustentam as estratégias argumentativas.

Em 2009, a Escola da Rede Estadual de Ensino, em Mato Grosso, na qual estou lotada como professora efetiva de Língua Portuguesa, passou por um processo denominado de polarização, que reorganizou as escolas do Estado. As Escolas Estaduais, quando possível, foram reestruturadas conforme a Modalidade de Ensino. Dessa forma, a mencionada unidade de ensino que atendia todos os níveis da Educação Básica passou a atender exclusivamente o Ensino Médio. A partir daquele ano, minha atuação profissional voltou-se, especificamente, a essa etapa da educação.

No Ensino Médio, muitos estudantes demonstram certa ansiedade em relação ao Ensino Superior. Nessa etapa da Educação Básica, há maior cobrança em relação ao ensino de Língua Portuguesa, em especial, da produção textual, tendo em vista a exigência das avaliações que classificam e determinam a inserção dos jovens em cursos superiores, como vestibulares e o ENEM.

É importante destacar que a produção exigida no ENEM obedece à estrutura dissertativo-argumentativa. Hoje esse exame se configura como a principal forma de

acesso ao Ensino Superior no Brasil, além de ser utilizado como Certificação de Conclusão do Ensino Médio para alunos maiores de dezoito anos que não concluíram o Ensino Básico. Tal exame também é utilizado como avaliação externa, como indicador da qualidade acadêmica das escolas.

O ensino da Língua Portuguesa a partir do texto como unidade, ou seja, “[...] como unidade de investigação, não mais a palavra ou frase, mas sim o texto, por serem os textos a forma específica de manifestação da linguagem” (FÁVERO; KOCH, 2002, p. 11), ganhou destaque a partir de 1960, com a consolidação e a expansão da Linguística Textual. Como afirma Koch (2009), a linguagem passou a ser compreendida como forma de interação em que o sujeito possui caráter ativo na produção de sua fala, interagindo com outros falantes, dentro de um contexto social e histórico, posicionando-se como um ser ideológico, consciente de suas ações.

No entanto, apesar de alguns avanços, ainda é alarmante a dificuldade dos estudantes do Ensino Médio, na expressão argumentativa oral e escrita. Essa constatação suscitou a pergunta desta pesquisa: como as práticas de ensino da argumentação desenvolvidas com os alunos do terceiro ano do Ensino Médio podem contribuir para o desenvolvimento da formação crítica dos estudantes? O objetivo geral é analisar as práticas de ensino da argumentação desenvolvidas com os alunos do terceiro ano do Ensino Médio, da Escola Dr. Artur Antunes Maciel, da Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso.

Objetiva-se também identificar a concepção de linguagem e argumentação adotada pela escola em seu Projeto Político Pedagógico e no Plano Anual de Ensino de Língua Portuguesa; verificar como se relaciona a proposta da escola com a do principal documento de referência para a Educação Básica a BNCC; descrever os procedimentos e estratégias de ensino da argumentação, utilizados durante as aulas de Língua Portuguesa, além de analisar a perspectiva discente através do discurso dos estudantes do terceiro ano do Ensino Médio.

É imprescindível esclarecer que não defendo o *ranking* das escolas no ENEM como indicador absoluto de qualidade do ensino ofertado pelas instituições, visto que é necessário analisar muitos outros aspectos, como o número de estudantes por escola que realizam a prova, indicadores socioeconômicos, estrutura curricular,

processo de avaliação das escolas, plano político pedagógico, entre outros. Além disso, o ENEM também tem sido utilizado como ferramenta de *marketing*, através da divulgação de notas. Além disso, direciona o ensino para uma formação voltada à preparação para prova no estilo de cursinhos, em detrimento de um processo de ensino amplo, que preze pela educação significativa e a formação integral.

Contudo, ainda assim, de maneira cuidadosa, as notas podem ser utilizadas por gestores e pesquisadores como mais um elemento que pode contribuir com a reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem de forma particular, considerando a realidade do ambiente estudado. Por exemplo, é possível analisar se os estudantes estão realizando o Exame Nacional do Ensino Médio, já que este não é obrigatório. O que isso indica em relação às aspirações e situações vivenciadas pela comunidade escolar? Há variação na nota da escola de um ano para o outro? Quais os aspectos a serem considerados? Como reorganizar o processo de ensino para garantir uma educação de qualidade, que estimule o estudante a ser autônomo, crítico, que o muna de habilidades para a atuação nas esferas sociais, incluindo o acesso ao nível superior de educação?

É da natureza humana a necessidade de comunicação, já evidente mesmo antes da linguagem escrita tradicional, como demonstram as inscrições ou desenhos em cavernas ou em rochas no período Paleolítico e Neolítico. Não é possível determinar com precisão o surgimento da linguagem, mas houve e há sempre uma evolução. A linguagem é vital, não apenas como forma de externar o pensamento, mas é através dela que o ser humano desenvolve a capacidade de raciocínio e ressignifica sua relação com o meio.

Há ideias equivocadas a serem questionadas. Nesse sentido, a escola assume um papel relevante. O mito da exatidão da linguagem é um bom exemplo, pois as palavras não têm significação concreta, mas são definidas pelo evento comunicativo. Há, ainda, a diferença subjetiva, ou seja, é preciso considerar que cada falante tem um dialeto individual, o ideoleto, assim denominado pelos linguistas. Não há um período demarcado em que o idioleto se estabelece, como, por exemplo, o que denominamos período de aquisição da linguagem, mas é ampliado e modificado durante toda a vida. Como destaca Lyons (1987), os idioletos apresentam muitas diferenças na pronúncia, no vocabulário e, em menor grau, na

gramática.

A inegável relação entre linguagem e sociedade apresenta um campo com inúmeras ramificações, sendo impossível estudar a linguagem, macrolinguisticamente, abordando apenas um aspecto. Há, portanto, várias formas de abordar a relação linguagem-sociedade, como, por exemplo, a Sociolinguística, a Etnolinguística, a Psicolinguística, entre outras, de igual importância. Chomsky, por exemplo, destaca intersecções entre a linguística e a psicologia cognitivista. Já outros estudiosos, analisando a língua a partir da sua manutenção e funcionamento, afirmam não haver distinção significativa entre Linguística, Sociologia ou Antropologia Social, pois assumem a linguagem como um fato social (LYONS, 1987).

Assim, se percebe facilmente que a argumentação ocupa grande parte das nossas experiências dialógicas diárias; portanto, a análise das práticas de ensino da argumentação é de extrema relevância para o Ensino da Língua Materna, pois, na comunicação, não há apenas a exposição de ideias ou fatos, mas, o tempo todo, desejamos e buscamos a adesão, a aceitação do interlocutor ao que falamos (SAVIOLI; FIORIN, 2001).

Ademais, é necessário também salientar a relevância do ensino da oralidade. Geralmente, os docentes apontam a escrita como cerne do ensino da língua amparados pela concepção de que a escrita é formal enquanto a oralidade seria espontânea. No entanto, entendendo a diversidade dos gêneros de texto e a mobilização de recursos linguísticos variados para atender suas características, bem como, a importância da adequação à situação de comunicação para formação de um indivíduo com competência discursiva adequada à participação social, é que o ensino da língua oral precisa possibilitar acesso a usos da linguagem que requerem domínio mais consciente da enunciação, tendo em vista a importância que a palavra pública tem no exercício da cidadania.

Contudo, não se trata de ensinar a falar ou mesmo a falar em público, mas proporcionar uma aproximação com os gêneros que fazem parte do cotidiano dos estudantes, e assim oportunizar aos alunos situações diversas de comunicação. Dessa forma, impulsionar o desenvolvimento da competência discursiva dos

estudantes para que possam fazer as adequações necessárias e, assim, assumirem a posição de autonomia e protagonismo nas práticas sociais.

Nesse sentido, o domínio da argumentação possibilita que, com maior propriedade, os indivíduos participem de maneira interferente nos debates públicos, em situações que exigem a tomada de posicionamento e a defesa de uma ideia frente a outros que não partilham a mesma tese (LEITÃO, 2011). É importante também ressaltar a responsabilidade social da escola, que é a porta de acesso ao conhecimento científico de grande parte da população.

Assim, é notório e urgente o fortalecimento de toda a Educação Básica, especialmente, do Ensino Médio, que está carente de iniciativas que visem a uma educação significativa. Ao analisar a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel, Moreira (1999, p. 153) comenta: “A aprendizagem significativa ocorre quando a nova informação ancora-se em conceitos ou proposições relevantes, preexistentes na estrutura cognitiva do aprendiz”. Portanto, a pesquisa aqui desenvolvida, com o propósito de analisar e de discutir as práticas de ensino da argumentação, pode contribuir para pensar o ensino e questionar o papel da escola quanto à sua responsabilidade social e analisar como as práticas na disciplina de Língua Portuguesa podem contribuir para o desenvolvimento de competências linguístico argumentativas e, conseqüentemente, para a formação de uma sociedade mais crítica e comprometida com o exercício da cidadania.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 Concepções de linguagem e teorias linguísticas

Historicamente, somos apresentados a três principais concepções de linguagem. A mais antiga compreende a linguagem como representação do pensamento, ou seja, a linguagem como instrumento com o qual o indivíduo expressa a sua visão de mundo, como se fosse um espelho do pensamento. Nesse sentido, relega-se a língua a uma posição de mecanismo de “passagem”, útil apenas para exteriorizar o pensamento (CURADO, 2011).

A segunda concepção compreende a língua enquanto código e a linguagem enquanto instrumento de comunicação. O código deveria ser de domínio do falante e usado conforme normas estabelecidas para garantir a eficiência da comunicação. Nesse sentido, o código como norma pronta é imposto aos indivíduos a quem cabe aceitá-lo. Essa concepção levou a Linguística, numa visão monológica da linguagem, a desconsiderar os falantes e a situação de uso como relevantes para o funcionamento da língua, pautando-se apenas no seu funcionamento interno.

De acordo com Koch (2006), a terceira concepção, que atualmente norteia o ensino da Língua Portuguesa no Brasil, admite a linguagem como forma de “inter-relação”. Os indivíduos não transmitem apenas uma informação, mas, com e através da linguagem agem, atuam, realizam ações. Os usuários da língua interagem enquanto sujeitos que ocupam um determinado lugar social e estimulam reações e comportamentos novos. Denomina-se *dialogismo*, o conceito que compreende o diálogo como interação e que põe em destaque a relevância do interlocutor como



característica imprescindível da linguagem humana (BAKHTIN, 2004).

As distintas concepções explicitam a complexidade da linguagem, que, por sua vez, evidencia a necessidade de não descartar a importância dessas compreensões, visto que são visões diferentes de um mesmo fenômeno, que contribuíram e continuam contribuindo para o entendimento da língua e da linguagem.

Ao detalhar as distintas linhas de pensamento e suas contribuições, destacamos a segunda concepção mencionada, que compreende a língua como código independente do indivíduo, que foi a base para o desenvolvimento de estudos aprofundados da morfologia e da fonologia com base na *Corrente Estruturalista*, através do desenvolvimento das ideias do suíço Ferdinand Saussure. Essa corrente, conforme Koch (2006), procura compreender o funcionamento interno através de uma estrutura, um complexo de conexões, isto é, um sistema e suas regras combinatórias, a ser descrito em seus diferentes níveis.

Segundo Koch (2006), com base nessa segunda concepção de linguagem, foi desenvolvida a *Teoria Gerativa*, a partir dos estudos do americano Noam Chomsky. A semântica na teoria gerativa chomskyana defendia a primazia da sintaxe: o conteúdo da semântica era apenas interpretativo, ou melhor, o objetivo era interpretar estruturas sintáticas formadas. Quando atrelada ao *Estruturalismo*, o estudo se configurava pelos componentes do significado dos signos e das relações entre signos com significados comuns. As duas correntes linguísticas, portanto, se configuraram como descrição da língua em abstrato, sem considerar o contexto de uso.

A lacuna visível para a compreensão da linguagem humana por desconsiderar o contexto propulsionou a pesquisa de vários linguistas, especialmente, em países europeus. Esses estudos centraram-se na linguagem enquanto atividade, considerando as relações entre os usuários. Assim, tornaram-se mais robustos os estudos da *Linguística Pragmática*. Para Koch (2006, p. 9), “[...] é então que se criam as condições propícias para o surgimento de uma *Linguística do Discurso*, isto é, uma linguística que se ocupa das manifestações linguísticas produzidas por indivíduos concretos em situações concretas, sob determinadas

condições de produção”.

A concepção de linguagem enquanto ação intersubjetiva produziu algumas derivações, como é o caso da *Teoria dos Atos de Fala*, cujo foco está nas ações humanas que se realizam por meio da linguagem. Como dispõe Silva (s. d., p. 203), “para que um ato seja considerado de fala, é necessário proferir um enunciado linguístico que terá uma certa força capaz de produzir efeitos no interlocutor”. Em um evento comunicativo, por meio da linguagem, o enunciado se configura de forma que produzirá determinado efeito no interlocutor, mesmo que não seja o pretendido inicialmente pelo locutor (KOCH, 2006). A *Teoria dos Atos de Fala*, cujo pioneiro é John L. Austin, ancora-se na pragmática e afirma que a elocução de uma determinada frase não serve apenas para descrever um estado de coisas, mas também para realizar uma intenção. Contudo, uma das maiores críticas a essa teoria é o fato de ela ater-se praticamente apenas ao locutor, ou melhor, focaliza a ação e não a interação (CURADO, 2011).

Outra teoria que ganhou espaço com a Linguística do Discurso foi a *Teoria da Atividade Verbal*, baseada nas ideias do psicólogo russo Lev S. Vygotsky. Trata-se de uma abordagem sociointeracionista fundamentada no desenvolvimento como processo de apropriação da experiência histórica e social mediada pela linguagem. Os estudos de Vygotsky foram centrados na interação do homem com os signos na comunicação (KOCH, 2006).

Por fim, o russo Mikael Bakhtin iniciou a *Teoria da Enunciação*, como uma crítica às linhas teóricas da linguística moderna. Para Curado (2011), Bakhtin condenava a falta de um trabalho com a língua e sua relação com as ações humanas e com a vida, isto é, um trabalho que evidenciasse a linguagem enquanto interação, a interação verbal que ocorre por meio da enunciação. O evento da enunciação é único, isto é, o tempo, o lugar, as intenções, os papéis desempenhados pelos interlocutores, as relações sociais impulsionam a constituição da enunciação que jamais se repete. Portanto, segundo a teoria bakhtiniana, a enunciação determinará como aquilo que se pretende dizer será dito (KOCH, 2006).

Na *Teoria da Enunciação*, propõe-se a interação verbal como aspecto essencial da linguagem humana e o *dialogismo* como característica básica. Nesse

sentido, a concepção do *outro*, do *interlocutor* ganha relevo, devido à impossibilidade de compreender o ser humano e, por consequência, a linguagem humana de forma isolada das relações que os cercam Bakhtin (2003 p.117) afirma que “[...] pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja”. Assim, o *dialogismo* constitui vida ao discurso, uma teia de múltiplas linguagens que se interligam. Dessa forma, os discursos diferentes não se excluem, mas interligam-se dialogicamente de várias formas. Nesse processo, ocorre a coexistência de contradições socioideológicas entre épocas distintas; entre diferentes grupos socioideológicos contemporâneos; entre tendências. Há o encontro e a disputa entre pontos de vista sociolinguísticos distintos (BAKHTIN, 2003).

Para Comin (2014), o diálogo em Bakhtin não diz respeito somente à interrelação locutor e interlocutor, mas às tendências básicas e constantes da recepção ativa do discurso de outrem, o que é fundamental para a construção do diálogo. Há, então, evidente presença do discurso do outro nas palavras do eu, elemento que constitui a ideia de dialogismo e relativiza a autoria individual, pois, mesmo no diálogo interior, há inúmeros “outros” que participam. Há, portanto, em Bakhtin “espaço para o sujeito-coletivo, produtor e recriador de práticas presentes no espaço discursivo” (COMIN, 2014, p. 250).

As concepções e correntes de pensamento relativas à linguagem são variadas e estimulam reflexões de diferentes perspectivas. Essa trajetória possibilita um desvelar da língua em seus múltiplos aspectos. No entanto, não é uma jornada completa; ainda há muito a se questionar. É nesse viés que se configuram novas indagações: Como se constituem os discursos? Há discurso neutro? Qual o papel da argumentatividade nos enunciados diários? Há equivalência entre argumento e “verdade”?

## **2.2 Argumentação, intencionalidade e ideologia**

No campo dos estudos linguísticos, os pesquisadores, há tempo, vêm dando grande atenção à função social da linguagem, já que o homem vive em sociedade e apresenta grande necessidade de comunicar-se, de relacionar-se com outras

peçoas, de obter delas adesão e/ou comportamentos e reações, de atuar sobre os indivíduos de diversas formas, ou seja, interagir por meio do seu discurso (KOCH, 2011).

Os enunciados ou discursos sempre dizem algo, mas, para além disso, dizem também de uma determinada forma. A intencionalidade é um aspecto inegável da atividade da linguagem humana. Ao dizer algo oralmente ou por escrito, o enunciado representa um estado das coisas do mundo; no entanto, também mostra através de marcas linguísticas como aquilo é dito, ou seja, representa a si mesmo, frente à representação de um determinado sentido.

Assim, conforme Koch (2011), a linguagem passa a ser entendida como forma de ação, ação sobre o mundo dotada de intencionalidade, veiculadora de ideologia, caracterizando-se, portanto, pela argumentatividade. Como um ser de vontades, o homem, naturalmente, critica, avalia, julga e também, através do seu discurso – ação verbal permeada pela intencionalidade – procura o reconhecimento, aceitação e o compartilhamento de seu ponto de vista.

O ato de argumentar é, portanto, uma atitude que faz parte da característica humana da linguagem. A orientação do discurso no sentido de levar o interlocutor a determinadas conclusões faz parte do cotidiano, ou seja, mesmo em momentos de aparente despreocupação, os indivíduos procuram mais que apenas emitir, pronunciar, mas desejam de fato atuar sobre o auditório, como destaca Fiorin (2018, p. 9):

Todo o discurso tem uma dimensão argumentativa. Alguns se apresentam como explicitamente argumentativos (por exemplo, o discurso político, o discurso publicitário), enquanto outros não se apresentam como tal (por exemplo, o discurso didático, o discurso romanesco, o discurso lírico).

Contudo, todos os discursos são argumentativos, basicamente em decorrência de dois aspectos: primeiramente, o dialogismo, que é o modo real de funcionamento do discurso. Em segundo lugar, o locutor pretende sempre, como já foi mencionado, que o interlocutor adira às suas ideias, que as aceite e construa sobre elas uma boa imagem. É por essa razão que se pode afirmar que todo o discurso é ideológico, no sentido mais amplo da palavra.

A constituição permanente da linguagem é um dos pontos que evidencia não

haver discurso puro ou novo; tudo, até os mais contraditórios, surgem como uma reconstrução, e por ser (re)construção pressupõe um antes em que se baseia e a que se opõe, e, ao mesmo tempo, não se encerra; é um processo, uma construção de novas possibilidades, de novos significados. Como menciona Scholze (2007), há na linguagem a dimensão intersubjetiva, mas também a polifônica que remete às muitas vozes presentes no discurso. Assim, destaca-se a característica de transformação. Através da linguagem, o indivíduo transforma a si mesmo por meio da relação com o outro e também transforma o meio social e a cultura.

Ademais, os conceitos são significados criados pela linguagem humana, o que enquadra a argumentação como questão de linguagem. Um exemplo utilizado por Fiorin (2018) no livro “*Argumentação*” diz respeito ao sufixo *ismo*, analisado na utilização da palavra *denuncismo* em lugar de *denúncia*. Fiorin comenta que a palavra não aparece nos dicionários, mas é formada a partir do radical *denúncia*, acrescido do sufixo *ismo*. Mas, como surgiu? O que significa?

Os discursos, além de compostos por vozes, são constituídos como oposição a outro discurso. Não efetivamente ao discurso, mas à ideia que se cria dele. Assim, certos termos surgem para expressar um simulacro da palavra do outro. É nesse sentido que a palavra *denuncismo*, no campo do discurso político, surge para explicitar “o ato de fazer denúncias sistemáticas, sem fundamentação e com o propósito de conseguir vantagens político-partidárias”, o que difere do radical da palavra *denúncia*, que é “o ato de dar a conhecer crime ou falta alheia”. É perceptível, então, no campo político, que a utilização da palavra *denuncismo* evidencia dois discursos em confronto, o da oposição que faz denúncias de corrupção ou de má gestão e da situação que rebate os discursos oposicionistas, construindo um simulacro.

No exemplo utilizado por Fiorin (2018), o termo usado para desqualificar um discurso adversário não é a palavra *denúncia*, mas o sufixo *ismo*. Apesar de a gramática evidenciar o papel dos sufixos enquanto valor genérico, formando palavras, emprestando ao radical uma ideia acessória e marcando a classe gramatical a que pertencem, o que é verdadeiro ao analisar o domínio da língua no discurso em situação de comunicação no contexto político, o sufixo apresenta função argumentativa, visto que desqualifica o discurso de oposição, destitui sua

credibilidade, ridiculariza-o; são *denuncismos*.

Conforme Alves (2013), caso admitíssemos que a linguagem expressa o mundo sem nenhuma ligação com situações concretas de uso, ela seria destituída de qualquer sentido. É, portanto, imprescindível compreender a linguagem numa ambientação mais completa, mais ampla, pois cultura e linguagem são indissociáveis; uma se ampara na outra. E, nessa convergência, constroem e modificam a dinâmica social.

Nesse viés, a neutralidade não existe. O discurso que se pretende neutro é meramente um mito, pois, mesmo na enunciação mais ingênua, subjaz uma ideologia, ainda que seja sua própria intenção de objetividade, o que revela a fragilidade da tradicional classificação da tipologia textual - dissertação e argumentação - e explica, de certo modo, a dificuldade dos estudantes do Ensino Básico para distinguir as duas estruturas, já que os aspectos de intencionalidade e de argumentatividade são claramente característicos da dissertação (KOCH, 2011). Essa problemática pode ser observada na própria perspectiva do dialogismo bakhtiniano, segundo a qual nosso dizer é sempre uma reação-resposta a outros enunciados.

Assim, conforme já mencionado, considera-se que os discursos sejam compostos por vozes: “[...] o estudo dessas vozes permite compreender o diálogo entre os diferentes discursos que compõem um texto e entre os sujeitos que se confrontam nesse espaço interlocutivo” (CUNHA, 2007, p. 172). É, portanto, compreender a linguagem como um processo contínuo de retomada e de reformulação, que produz um evento único.

A própria escolha dos vocábulos para a enunciação explicita pontos de vista. No extenso léxico da Língua Portuguesa, há diferentes palavras que podem ser utilizadas para compor um enunciado; no entanto, a escolha entre uma ou outra não ocorre de forma aleatória ou isenta de intenções. Por exemplo, a decisão entre os vocábulos - *Manifestantes* ou *baderneiros*, *Militantes* ou *vândalos* - evidencia a visão do locutor sobre os fatos, como também a intenção de conduzir o pensamento e/ou a emoção do interlocutor numa determinada direção. A relação, a hierarquização e o posicionamento dos vocábulos e orações também podem ser organizadas a fim de

expor ideologias, visões e desejos, como nos períodos: *“Paulo é dissimulado e desordeiro, mas trabalha bem”*, *“Paulo trabalha bem, mas é dissimulado e desordeiro”*. Embora as orações sejam idênticas nos dois enunciados, o posicionamento, ou seja, a relação de hierarquia entre elas é diferente e produz efeito argumentativo distinto.

Enquanto o primeiro enunciado reduz o efeito das características “desqualificadoras” e sobrepõe o fato de Paulo trabalhar bem, o segundo enunciado evidencia as características “desqualificadoras”, o que gera a ideia de não aceitação de Paulo. Conforme Fiorin (2018), a impossibilidade de acessar a realidade vem sempre mediada pela linguagem, que não é neutra.

A eficácia da argumentação reside na adesão do interlocutor ao que é expresso pelo locutor. No entanto, é importante evidenciar que o sucesso da argumentação não significa a aceitação da “verdade” em relação a um determinado assunto. Antes, está calcada no campo da preferência. Nesse sentido, corrobora Fiorin (2018, p. 77): “Isso significa que a adesão não se faz somente a teses verdadeiras, mas também a teses que parecem oportunas, socialmente justas, úteis e equilibradas”. Há, portanto, a confluência entre intencionalidade, ideologia e argumentação. O assentimento de um argumento ou de uma argumentação se limita ao que é verossímil, ou seja, ao que parece verdadeiro em decorrência de um contexto mais amplo; portanto, a formação sociocultural dos indivíduos implica diretamente na aceitação ou na refutação de determinadas teses.

Compreender que um bom argumento não é no sentido estrito da expressão uma “verdade absoluta” é de extrema relevância para o desenvolvimento de uma argumentação eficiente, bem como, para a análise crítica dos enunciados, pois diferencia a argumentação da demonstração, visto que, para a demonstração, basta o desenvolvimento de estruturas das quais resulte um sistema axiomático. A dedução dentro da demonstração é resultante de sentenças criadas por aquele que desenvolveu determinado sistema axiomático. Por exemplo: “Os metais conduzem eletricidade”; “o cobre é um metal”; a última expressão dessa sequência será dedutiva, isto é, “o cobre conduz eletricidade”. Dentro dessa lógica, não há preocupação com o como surgiram os elementos que constituem as sentenças – são verdades impessoais, pensamentos divinos, resultados de experiências –

questões que, na lógica formalista, são desprezadas (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996).

Ainda, conforme Perelmam e Olbrechts-Tyteca (1996, p. 16), “mas quando se trata de argumentar, de influenciar, por meio do discurso [...], já não é possível menosprezar completamente as condições psíquicas e sociais sem as quais a argumentação ficaria sem objeto ou sem efeito”. Na demonstração lógica, caso haja duas ideias contrárias, uma será verdadeira e a outra falsa, o que não ocorre com a argumentação, na qual é possível haver uma mais válida ou mais conveniente que outra. Nesse sentido, destaca Fiorin (2018, p. 77):

Não existe, por exemplo, verdade na discussão sobre a maioridade penal. Pode-se discutir se é melhor ou não baixar a idade da maioridade penal, qual seja o limiar que permita que uma pessoa seja julgada como adulto, etc. A conclusão na argumentação tem que ser mais forte que as premissas.

Contudo, argumentar não é apenas emitir um pensamento, já que o discurso é sempre construído a partir de um lugar social. Os discursos objetivam a orientação do pensamento e/ou do sentimento do público e para tal se valem de inúmeros recursos expressivos. Dessa forma, é importante analisar como a argumentatividade é desenvolvida na educação formal.

### **2.3 Ensino, texto e argumentação**

Não é tão atual a ideia de que o texto seja o material concreto para o domínio de aprendizagens, especialmente, o que tange ao ensino da expressão oral e escrita em Língua Portuguesa. Desde 1980, o texto vem ganhando destaque em diversos documentos oficiais, como as orientações curriculares. Nessas quase quatro décadas, o texto vem sendo abordado de várias formas no ensino da leitura, da compreensão e da produção escrita.

A partir da mudança de um ensino normativo centralizado na análise da gramática para o ensino procedimental que considerava os usos da língua em leitura e redação, mas que mantinha a análise gramatical ligada a esses usos textuais, o texto, num primeiro momento, foi utilizado como material empírico, que impulsionava a leitura, a produção e a análise linguística. Textos eram selecionados para estimular o “hábito de leitura”; eram também usados como motivadores e/ou



“inspiradores” para a produção, considerada um ato criativo. Assim, o texto era um objeto de uso, não de ensino (ROJO; CORDEIRO, 2004).

Mais tarde, o texto passou a ser utilizado como suporte para o desenvolvimento de estratégias e de habilidades de redação. Rojo e Cordeiro (2004) destacam que o texto nessa fase ainda não se configurava como objeto de ensino, mas como suporte, que estimulava uma série de habilidades no leitor. Já na produção agenciava várias estratégias de planejamento, de revisão e de editoração. A partir dessas estratégias, que necessitavam consolidar-se como procedimentos, certas propriedades dos textos passaram a ser citadas no ensino, em especial, as estruturas do gênero que denominamos como escolares – narração, dissertação, descrição. A partir do enfoque nas estruturas, há o ensino de noções da linguística textual, como: macro e microestruturas; coesão e coerência, etc; e também sobre a forma global dos tipos de textos: tese e hierarquização de argumentos na dissertação; situação inicial e conflito na narração.

As formas globais e locais estabeleceram um marco sobre o que ensinar em relação ao texto. No Brasil, no entanto, o ensino dessas propriedades incorreu na gramaticalização. O texto começou a ser usado como “pretexto” não apenas para o ensino da gramática normativa, mas também da gramática textual. Além disso, notoriamente, as teorias do texto fizeram surgir situações muito danosas, pois incorreram na generalização de grande número de textos nos denominados tipos textuais, desconsiderando por completo as especificidades. Esse tipo de abordagem canônica também não considerava a situação de produção e a circulação dos textos, promovendo assim uma leitura superficial de extração de informações, sem ser interpretativa, reflexiva e crítica (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

Conforme Rojo e Cordeiro (2004), todas essas questões ocasionaram uma virada discursiva ou enunciativa em relação, especificamente, ao texto. Passou-se, portanto, em sala de aula, a focar o texto considerando seu funcionamento e sua situação de produção, ou seja, evidenciando mais as significações geradas que as propriedades formais. Esse aspecto ganhou ainda mais força ao ser incorporado aos PCNs de Língua Portuguesa, em 1997/1998, o que naturalmente levou ao reconhecimento do gênero do discurso/textual como uma forma melhor de favorecer o ensino da língua materna em comparação com a tipologia textual.

Os documentos que norteiam o Ensino da Língua Portuguesa para a Educação Básica, no Brasil, como o PCNEM (1999) e a própria BNCC (2018) evidenciam a necessidade de compreender a linguagem como prática social. Conforme Santos (2015, p. 45), “os gêneros textuais são produzidos no interior de práticas discursivas, que, por sua vez, se inscrevem no âmbito das práticas sociais”. Assim, o ensino da leitura e da escrita que parte dos gêneros discursivos ou dos gêneros textuais tem ganhado cada vez mais força. As características que especificam os gêneros precisam ser sistematizadas no ensino, pois, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (1999, p. 23).

[...] os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou àquele gênero. Desse modo, a noção de gênero constitutiva do texto precisa ser tomada como objeto de ensino.

A dimensão do uso da linguagem, como evidencia Cavalcanti (2010), ocorre em razão de propósitos comunicativos, isto é, por meio das percebidas convenções sociais. Assim, os gêneros são diversos e as especificidades que os constituem, inúmeras. As regras e os valores sociais são parametrizados pela argumentatividade. Os discursos declaradamente argumentativos são compostos por inúmeros gêneros que exercem grande influência sobre o funcionamento das relações sociais. O exercício da cidadania é muito dependente da capacidade dos indivíduos de assumir posicionamentos, bem como, de compreender as situações de produção que agem sobre a formação dos discursos. Dessa forma, destaca-se a importância de a escola proporcionar o domínio de uma gama de gêneros discursivos com estrutura argumentativa, aspecto evidenciado pela Competência 7 da BNCC.

No entanto, as práticas de ensino da argumentação no Ensino Médio ainda estão focadas na tradicional redação escolar dissertativa, denominada dissertação argumentativa, especialmente, por ser esse o “modelo” mais cobrado em vestibulares e no próprio Enem. Além disso, comumente utiliza-se como explicação uma suposta oposição entre outros dois tipos – a narração e a dissertação (SANTOS, 2015).

Ainda, de acordo com Santos (2015), no texto intitulado “*Discurso, argumentação e ensino: elementos para uma abordagem transdisciplinar*”, essa

abordagem apresenta de imediato três problemas. O primeiro é a descontextualização das práticas escolares; afinal, praticamente nenhuma situação real de comunicação exige a produção de dissertações, narrações e descrições no sentido estrito, mas, sim, textos concretos, com especificidades para a circulação no meio social.

O segundo está vinculado ao próprio conceito de argumentação, que não está claro entre os discentes e até mesmo entre os docentes. Para muitos, argumentar é selecionar bons argumentos. Contudo, quais são os critérios de adequação dos argumentos? O que são argumentos? A escolha lexical é uma escolha estrategicamente argumentativa? Por que desenvolver o argumento? Não basta expressá-lo? Esses são alguns entre outros questionamentos em relação a como desenvolver a argumentação.

Já o terceiro problema está ligado à oposição histórica entre dissertação, narração e descrição. É um equívoco quando se trata da concepção de texto argumentativo, que, em algumas situações, impede o reconhecimento de estruturas narrativas e descritivas como instrumentos que fortalecem a argumentatividade; na mesma medida, nega o caráter argumentativo de gêneros diversos, independentemente da estrutura.

Entre os objetivos do ensino de Língua Portuguesa nas escolas, como destaca Portela (2016), está o de possibilitar o desenvolvimento de cidadãos críticos, reflexivos, atuantes e competentes discursivamente. O reconhecimento desse objetivo destaca o compromisso da escola com o ensino de práticas argumentativas e de estratégias de argumentatividade para a leitura e a produção de textos orais e escritos eficientes, conforme evidencia Portela (2016, p. 35):

[...] compreender o discurso do outro, posicionar-se e expressar-se sobre esse discurso são capacidades fundamentais para a formação de um cidadão letrado, que consegue manusear textos diversos presentes no cotidiano e usar a escrita em distintas práticas sociais.

Argumentar é uma capacidade que deve ser ensinada, pois é evidente sua relevância nas práticas sociais: saber posicionar-se com respeito, com boa expressão e força de persuasão é essencial para uma sociedade equilibrada, conforme também preconiza a BNCC (2018, p. 66): “[...] cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de

forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens”.

Outro aspecto que destaca a suma importância do ensino das práticas argumentativas na escola diz respeito às mudanças na comunicação entre as pessoas, originadas, principalmente, pelo avanço tecnológico. As mídias digitais apresentam uma enorme quantidade de textos proposital e claramente argumentativos, além de outros tantos que disfarçam as intenções persuasivas. Dessa forma, “[...] os alunos se relacionam com os outros e acessam as informações disponíveis na internet e nas redes sociais. É preciso, portanto, repensar os processos de ensinar e aprender” (MARCHESAN et. al., 2017).

A contemporaneidade está cada vez mais envolvida pelas mídias sociais, espaço de interação integralmente regulado por gêneros discursivos, que exigem domínio e manipulação cada vez mais eficiente de recursos linguísticos e discursivos, para, de acordo com Portela (2016, p. 20), “[...] atuar interativa e autonomamente; agir sobre o outro e produzir efeitos de sentido que levem os enunciatários a crer no que está sendo dito”.

Assim, fecha-se este capítulo com o desejo de compreender como as práticas realizadas na escola desenvolvem a capacidade argumentativa tão importante para a atuação dos cidadãos em sociedade. Para tanto, foram cuidadosamente selecionados procedimentos metodológicos para a coleta de dados que suscitaram reflexões sobre a prática e possibilitaram apontamentos acerca de como proceder num processo de ensino comprometido com o desenvolvimento global dos estudantes.

### **3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

O presente capítulo apresenta os procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento da investigação, a fim de nortear a trajetória para alcançar os objetivos propostos no início deste estudo, bem como, a produção e a análise de dados.

A pesquisa teve abordagem qualitativa, uma vez que o objetivo foi observar, analisar e relatar as práticas de ensino da argumentação em uma turma de terceiro ano do Ensino Médio. Segundo Minayo (2007), a realidade não está visível num primeiro momento, necessitando ser exposta e interpretada. As possibilidades apresentadas por essa abordagem “[...] compõem um universo heterogêneo de métodos e técnicas, que vão desde a análise de conteúdo com toda sua diversidade de propostas, passando pelos estudos de caso, pesquisa participante, estudos etnográficos, antropológicos, etc” (GATTI, 2002, p. 27-28).

O foco principal da pesquisa qualitativa “é a compreensão, explanação e especificação do fenômeno” (SANTOS FILHO, 1997, p. 43). De acordo com o autor, cabe ao pesquisador a tarefa de identificar os significados que as pessoas atribuem às próprias ações. Corroborando com o pensamento de Santos Filho, Mazzotti (2002, p. 131) afirma que “a principal característica das pesquisas qualitativas é o fato de que estas seguem a tradição ‘compreensiva’ ou interpretativa”. Além disso, caracterizam-se pela preocupação do pesquisador com a profundidade atingida na compreensão de um determinado fenômeno e não com a representatividade numérica dos indivíduos investigados.

Nessa abordagem, os dados coletados são predominantemente descritivos, sendo a preocupação com o processo muito maior do que com o produto. Há vários tipos de pesquisa qualitativa. Autores como Cervo e Bervian (2002) e Gil (2012) classificam-na, de acordo com as suas finalidades, nas categorias exploratória, descritiva e explicativa.

Tendo como referência essa classificação, consideramos que a pesquisa realizada apresenta caráter descritivo. De acordo com Gil (2012), o estudo descritivo busca descrever as características de uma determinada população ou fenômeno, ou ainda estabelecer relações entre variáveis. O autor afirma que os principais objetivos desses estudos estão relacionados ao levantamento de características, opiniões, atitudes e crenças de um determinado grupo de pessoas ou ainda objetivam identificar a existência de associações entre variáveis. Na maioria dos casos, são utilizados por pesquisadores que investigam atuações práticas.

Ainda, a pesquisa realizada se inseriu no âmbito do estudo de caso, visto que, organizou-se como uma estratégia de pesquisa abrangente, sobre a qual se investigou um fenômeno contemporâneo dentro de seu próprio contexto (YIN, 2001). O estudo de caso foi importante para o desenvolvimento da pesquisa, pois esta teve como característica principal a investigação de fenômenos educacionais em seu contexto real, como respalda André (2013, p. 97):

[...] no contexto das situações escolares, os estudos de caso que utilizam técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensivas possibilitam reconstruir os processos e relações que configuram a experiência escolar diárias.

Ademais, teve como embasamento várias fontes de evidências em que os dados coletados subsidiaram a análise e conclusões acerca da pesquisa. O estudo de caso, como corrobora Yin (2001, p. 33):

Baseia-se em várias fontes de evidências, com os dados precisando convergir em um formato de triângulo, e, como outro resultado; beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados.

A própria natureza da pergunta de pesquisa - como as práticas de ensino da argumentação desenvolvidas com os alunos do terceiro ano do Ensino Médio podem contribuir para o desenvolvimento da formação crítica dos estudantes? - delineou a necessidade de uma abordagem por múltiplos instrumentos de coleta de dados.

Assim, destacou o estudo de caso como a estratégia de pesquisa apropriada (YIN, 2001).

Nesse mesmo sentido, investigar as práticas de ensino da argumentação e seus impactos na formação dos estudantes anunciou a necessidade de considerar os múltiplos aspectos que caracterizam o caso. Portanto, dentro desse objetivo, foi importante investigar elementos como: a ocorrência ou não de um conceito claro de argumentação nos documentos que norteiam o ensino da unidade escolar *locus* da pesquisa; a concepção de argumentação da docente; as estratégias utilizadas para desenvolver a argumentação durante as aulas; a dinâmica vivenciada entre os sujeitos da pesquisa; o papel que ocupa a argumentação para os estudantes e a evolução da competência argumentativa durante o período da pesquisa. Dessa forma, de acordo com André (2013, p. 97) “Assim, permitem compreender não só como surgem e se desenvolvem esses fenômenos, mas também como evoluem num dado período de tempo”.

Para a análise acerca dos reflexos da prática de ensino na competência argumentativa dos estudantes foi importante a seleção de quatro instrumentos e/ou técnicas para coleta de dados: análise documental; entrevista semiestruturada; observação participante e grupo focal. A diversificada fonte de evidências, tornou possível a coleta de distintos aspectos e perspectivas que juntas convergiram para o entendimento do objeto de estudo. Tal característica enfatiza, novamente, as razões pelas quais se optou pelo delineamento estratégico do estudo de caso, como respalda Yin (2001, p. 25):

[...] embora os estudos de casos e as pesquisas históricas possam se sobrepor, o poder diferenciador do estudo é a sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências - documentos, artefatos, entrevistas e observações - além do que pode estar disponível no estudo histórico convencional.

Os sujeitos da pesquisa foram a professora de Língua Portuguesa e os alunos do 3º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Dr. Artur Antunes Maciel, município de Juína, Mato Grosso. Para dar início à investigação, a pesquisadora apresentou-se à Assessoria Pedagógica do Município de Juína; em seguida, à unidade de ensino escolhida, momento em que ocorreu o agendamento de um encontro com o Conselho Deliberativo da Escola (CDCE), para a apresentação do projeto aos membros representantes dos segmentos da escola (professores, funcionários,

alunos e pais), evidenciando o objetivo da pesquisa e a sua relevância para o ensino. Após a aprovação do CDCE, a pesquisadora encontrou-se com a docente selecionada, quando houve a adesão à pesquisa.

Como a investigação está voltada às práticas de ensino com foco na linguagem, foi essencial que o estudo fosse realizado no próprio local e que os processos que impactam o ensino da argumentação, como a concepção de linguagem, de argumentação e de ensino defendidos pela escola e pela professora participante da pesquisa fossem também analisados. Assim, na coleta de dados, foi realizada a análise do Plano de Ensino da Língua Portuguesa e do Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Dr. Antunes Maciel. O Projeto Político Pedagógico (PPP) é o documento que norteia todo o trabalho desenvolvido na unidade escolar. É resultado de um esforço coletivo, envolvendo os diversos segmentos da escola, pais, profissionais da educação e alunos, sem, contudo, estar desconectado das políticas públicas educacionais. Dessa forma, “o projeto precisa ser conhecido, discutido e reformulado sempre em concordância com as políticas públicas educacionais vigentes, sem perder de vista a análise crítica da realidade que se manifesta em nível micro, mas que é reflexo da realidade globalizada” (PICOLI; CARVALHO, 2007, p. 4).

A análise documental, embora pouco explorada não só na área de educação como em outras áreas do conhecimento, possibilita construir uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (LÜDKE; ANDRÉ, 2013).

Ainda, para os estudos de caso, a utilização dos documentos serve para corroborar as evidências de outras fontes. Para Yin (2001) a documentação é um importante amparo às demais fontes de evidência. Dessa forma, também destaca a relevância que tais informações podem acarretar como equivalente a situações que não foram passíveis de observação direta.

As fontes primárias na análise documental devem ser tratadas de modo a considerar a natureza do texto. Assim, o contexto particular de produção também contribui com o delineamento da análise. Outra preocupação durante a análise do



Projeto Político Pedagógico e do Planejamento anual de Língua Portuguesa foi a correta delimitação do sentido das palavras e dos conceitos. Os conceitos-chave foram precisamente avaliados de acordo com o contexto em que surgiram.

Também ocorreu uma entrevista semiestruturada com a professora da turma selecionada, regente da disciplina de Língua Portuguesa. Marconi e Lakatos (2011) afirmam que a entrevista semiestruturada possibilita ao pesquisador explorar mais amplamente a questão, visto que possibilita conduzir a entrevista para qualquer direção, conforme perceba pontos de maior relevância.

Conforme Cervo e Bervian (2002), a entrevista é um instrumento que serve para obter dados que não se encontram em registros e fontes documentais, mas podem ser fornecidos por pessoas. Além de, conforme Gil (2012), ser uma técnica eficiente para a obtenção de dados em profundidade acerca do comportamento humano, da classificação e da quantificação.

A entrevista semiestruturada ocorreu no ambiente de trabalho da docente (Escola), na sala de reuniões, dentro da biblioteca escolar: local familiar, confortável e bastante reservado, que proporcionou um momento tranquilo, sem interrupções, o que facilitou o estabelecimento de um ambiente de confiança (MARCONI; LAKATOS, 2011). Por tratar-se de uma entrevista face a face com apenas um sujeito, foi gravada, sendo utilizado o gravador de voz do *smartphone*. Embora a entrevista semiestruturada possibilite uma certa abertura para a condução de perguntas mais espontâneas, um roteiro foi essencial para que não se perdesse o objetivo e os dados coletados fossem os mais relevantes possíveis. O roteiro contemplou duas partes: a primeira focou a identificação do sujeito (entrevistado); a segunda, questionamentos básicos ancorados nos objetivos da pesquisa.

#### Parte I: Identificação do sujeito (o entrevistado)

- Nome:
- Idade:
- Sexo:
- Formação:

- Tempo de serviço na docência:
- Série/ano/ciclo que leciona:

#### Parte II: Questões norteadoras

- Como você avalia a sua formação acadêmica inicial quanto às práticas de ensino do texto?
- Qual sua concepção de texto e discurso?
- Como costuma abordar o ensino do texto nas turmas do Ensino Médio?
- Em sua opinião, o ensino da argumentação é importante? Por quê?
- Como costuma desenvolver o ensino da argumentação no terceiro ano?
- Com que frequência costuma desenvolver, durante as aulas no terceiro ano, práticas de ensino da argumentação?
- Em sua opinião, quais as maiores dificuldades em relação ao ensino da produção textual e da argumentação no terceiro ano do Ensino Médio?

Outro procedimento realizado foi a observação de práticas de ensino da argumentação nas aulas de Língua Portuguesa, compreendida aqui como técnica científica de coleta de dados, conforme preconizado por Gil (2012, p. 100), “à medida que, a) sirva a um objetivo formulado de pesquisa; b) seja sistematicamente planejada; c) seja submetida a verificação e a controles de validade e precisão”. O período de observação correspondeu a três meses e meio, de março a junho de 2019, uma vez por semana, em duas horas-aulas semanais, o que totalizou 28 horas de observação. Apesar de a observação ter contra a sua eficiência a possibilidade de que a presença do pesquisador interfira no comportamento dos sujeitos observados, apresenta como vantagem os fatos serem percebidos diretamente, sem qualquer intermediação. A subjetividade que permeia a investigação social tende a ser reduzida, visto que, para o pesquisado, é muito difícil regular as ações no contexto de atuação real (GIL, 2012).

A observação adotada foi a participante. Ocorre, de acordo com Cervo e

Bervian (2002, p. 28), “[...] quando o observador, deliberadamente, se envolve e deixase envolver com o objeto da pesquisa”. Ainda, segundo Lima (2008, p. 127), “a observação participante permite ao pesquisador conhecer não apenas os discursos e as ações individuais, mas igualmente o contexto em que os fenômenos ocorrem e os sentidos impressos pelos atores envolvidos”. Dessa forma, é possível, de acordo com Chizzotti (2010), experienciar e compreender a dinâmica dos atos e eventos, recolher as informações a partir da compreensão e do sentido que os atores atribuem aos seus atos.

No caso específico da pesquisa centrada nas práticas de ensino da argumentação, foi realizado previamente um plano de observação organizado em três partes, que orientou os registros no diário de campo.

Parte I – Os aspectos relacionados ao plano de ensino e à prática em sala de aula:

- Como o professor apresentou o assunto? Deixou claros os objetivos de aprendizagem de curto e de longo prazo?
- Qual gênero textual foi abordado durante a aula? As características do gênero foram exploradas?
- Quais foram as atividades propostas?
- Houve a retomada de conhecimentos trabalhados em aulas anteriores? Como?
- Como foi organizado o tempo da aula?
- Há coerência entre o proposto no plano de ensino e o realizado na prática do professor durante a aula?

Parte II – Procedimentos metodológicos:

- Quais estratégias o professor utilizou durante a aula?
- Como o professor realizou a mediação?

- Como o professor trabalhou a relação com os gêneros textuais em circulação?
- Quais recursos foram utilizados?
- Como o professor estimulou a autonomia e a argumentação?

### Parte III – Relação entre os sujeitos:

- A relação desenvolvida em sala de aula ocorreu de forma harmônica?
- Como os alunos participaram da aula?
- As intervenções do professor romperam o fluxo da discussão ou contribuíram com a reflexão?

O registro da observação foi feito no exato momento da ocorrência, através de um diário de campo. Os instrumentos de registros apresentam níveis de estruturação bastante diversos. O diário de campo é um instrumento de trabalho para o registro de informações que emergem do trabalho de campo e que, posteriormente, serão utilizadas pelo pesquisador ao fazer a análise dos dados. Macedo (2010, p. 134) afirma que “[...] o gênero diário é, em geral, utilizado como forma de conhecer o vivido pelos atores pesquisados”. O diário de campo foi estruturado em forma tabelas, em três colunas: a primeira, para a descrição dos aspectos observados; a segunda, para observações individuais; a terceira, para comentários analíticos.

Por último, a técnica do grupo focal foi utilizada para coletar dados oriundos da perspectiva dos estudantes acerca do objetivo da pesquisa. Grupo focal é uma metodologia de entrevista que tem como uma das principais características a interação. Para Silva, Schwertner e Zanelatto (2019, p. 11), “[...] a técnica mostra-se um relevante instrumento metodológico na pesquisa em educação, proporcionando a produção de dados qualitativos por meio da aproximação e da interação entre pesquisadores e participantes”. No grupo focal, expõe-se um tema específico a partir do qual ocorre a participação oral e espontânea dos membros. Esse aporte metodológico possibilita compreender e/ou interpretar as experiências, o direcionamento e a extensão do olhar do grupo a respeito de um determinado tema

(GATTI, 2005).

A condução do grupo focal foi muito importante para a garantia de bons resultados enquanto instrumento de coleta de dados. Segundo Gatti (2005), o princípio da não diretividade deve ser um aspecto respeitado durante o grupo focal. O moderador não deve interferir com opiniões particulares, expressões afirmativas ou negativas. No entanto, a não diretividade não significa falta de organização prévia e isenção de mediação. Nesse sentido, o roteiro foi fundamental para fazer emergir dados relevantes para a pesquisa, ou seja, para que o tema e os objetivos fossem contemplados. Assim, conseguiu-se uma quantidade significativa de informações num tempo relativamente curto.

O papel do moderador foi de extrema relevância para garantir que todos os participantes pudessem expressar-se, observar o foco da discussão para que não houvesse desvios e, principalmente, ter um olhar atento para as pistas evidenciadas pelas enunciações durante a técnica. Além do claramente expresso, são também significativos os sentimentos e comportamentos, os silêncios e os dissensos (SCHVINGEL; GIONGO; MUNHOZ, 2017).

Conforme Gatti (2005), não se exige consenso. O grupo focal é uma técnica que possibilita a expressão de opiniões distintas. Sua utilização se configura como um importante recurso em pesquisa social para a obtenção de dados acerca de percepções, sentimentos, concepções, representações e simbologias sobre um determinado tema, bem como, para o estudo dos impactos de um determinado projeto de intervenção. Minayo (2001) destaca que os grupos focais podem ser muito eficientes quando utilizados como complemento da observação participante.

A pesquisa realizada analisa as práticas de ensino da argumentação e, conseqüentemente, os impactos na formação crítica dos estudantes. Dessa forma, a técnica do grupo focal foi adequada em dois aspectos fundamentais: o primeiro diz respeito ao olhar dos estudantes sobre as práticas de ensino da argumentação desenvolvidas no ambiente escolar. Já o segundo foca os impactos na argumentação dos estudantes do Ensino Médio durante o desenvolvimento de práticas pedagógicas que estimulam a argumentação oral e escrita.

O grupo focal foi constituído por dez estudantes do terceiro ano do Ensino

Médio. É mister destacar que, conforme os autores que discutem a técnica do grupo focal, não é interessante que o grupo seja demasiadamente grande, pois pode dificultar o aprofundamento da discussão. Entretanto, um grupo excessivamente pequeno também pode propiciar contratempos relevantes, como pouca interatividade e reduzida quantidade de informações. Assim, conforme Gatti (2005), a dimensão preferencial de um grupo focal é de seis a doze integrantes.

A participação dos sujeitos desta investigação teve início com um convite à turma, durante a aula de Língua Portuguesa, ocasião em que a pesquisadora explicou o objetivo da pesquisa e a relevância do estudo da argumentação para eventuais melhorias no processo de ensino e de aprendizagem, conforme detalhado no Termo de Assentimento Livre e Esclarecido e no Termo de Consentimento assinado pelos responsáveis no início da pesquisa.

Dos 28 estudantes, 23 demonstraram desejo e disponibilidade para participar dos encontros do grupo focal. Foi realizado um sorteio para garantir a possibilidade a todos, sem qualquer critério de exclusão. Tendo em vista a pesquisa ser desenvolvida numa única turma de terceiro ano do Ensino Médio, já há um refinamento em relação aos sujeitos pesquisados. O grupo apresenta características homogêneas, como, por exemplo, a faixa etária e o grau de instrução, que são aspectos importantes nesta pesquisa. Há também características distintas – gênero e condições socioeconômicas – para que as informações coletadas pudessem apresentar uma abrangência significativa dentro do contexto determinado pelo objetivo da pesquisa. De acordo com Gatti (2005), a composição do grupo deve apresentar algumas características homogêneas dos participantes, contudo, com variação suficiente para que haja opiniões divergentes.

A pesquisa contou com três sessões. A primeira, no mês de abril; a segunda, em maio; a terceira, no mês de junho. A quantidade de sessões foi estabelecida em decorrência da necessidade de analisar a fluidez e o impacto das atividades voltadas ao desenvolvimento da argumentação durante as aulas de Língua Portuguesa. Gatti (2005) esclarece que a duração das sessões deve ser de 1 hora e 30 minutos a, no máximo, 3 horas. As sessões do grupo focal realizadas durante a pesquisa duraram 1 hora e 30 minutos a 2 horas e obedeceram a um roteiro previamente organizado, mas flexível.

As sessões do grupo foram realizadas numa sala com boa iluminação e acústica, organizada em forma circular. A disposição facilitou a interação entre os indivíduos. O registro dos dados foi feito através de gravação em vídeo e áudio, para garantir que toda a contribuição fosse contemplada, já que acompanhar uma discussão em grupo e registrá-la em tempo real seria uma tarefa bastante difícil.

Na primeira sessão, realizada dia no dia vinte e três de abril de 2019, houve a acolhida e a exposição dos objetivos da pesquisa de forma bastante breve. A moderadora explicitou a questão norteadora do encontro: “Argumentar é preciso?”. Em seguida, todos os participantes receberam um texto conciso. Tratava-se de uma notícia de jornal intitulada, “Menino de 9 anos é internado após agressões na escola”. Depois da leitura da notícia, a moderadora propiciou a discussão estimulando os estudantes a relatarem como viam a relação entre o caso de agressão exposto na notícia e a questão norteadora do encontro. A partir desses relatos, outras questões foram abordadas, conforme o desenrolar das discussões, como, por exemplo: qual o papel da argumentação dentro do processo de ensino no decorrer da sua trajetória escolar; quais dificuldades observam em relação ao desenvolvimento da capacidade argumentativa nas escolas; o adolescente e/ou jovem tem algo a dizer, entre outras questões que surgiram a partir da interação.

#### Quadro 1 - Texto utilizado no 1º encontro do Grupo Focal

##### **Menino de 9 anos é internado após agressão em escola**

O menino Marco Antônio, de 9 anos, foi agredido por cinco garotos da mesma faixa etária dentro da sala de aula e na saída de uma Escola Estadual, anteontem, numa cidade próxima à região de Ribeirão Preto (SP). Devido à agressão, ele foi internado e passou por exames de tomografia e ressonância magnética em Ribeirão Preto. Marco terá alta hospitalar amanhã e usará colar cervical por 15 dias.

Segundo a mãe, de 27 anos, o filho sofre com as brincadeiras de colegas porque é gago. Após a agressão na escola, ele não mencionou nada em casa. Dentro da sala de aula (3ª série), ele foi atingido por um soco, um tapa e um golpe de mochila. Na saída da escola, a inspetora o mandou sair pelos fundos, mas os agressores perceberam e o cercaram, desferindo socos e chutes em seu corpo.

Na manhã de ontem, Marco acordou com o pescoço imobilizado. A avó o levou à escola e os cinco agressores foram mandados para casa pela direção. Revoltada, a mãe quer processar a escola e ainda retirar os três filhos de lá — Marco é o mais velho dos irmãos. A delegada Maria

(Continua...)

(Conclusão)

José Quaresma, da DDM, disse que cinco garotos foram identificados e serão ouvidos nos próximos dias.

O caso, registrado na DDM (Delegacia de Defesa da Mulher), será investigado e passado à Curadoria da Infância e da Juventude. A Secretaria Estadual da Educação informou que foi aberta uma apuração preliminar para averiguar a denúncia de agressão entre alguns alunos da escola. “Caso seja constatado que o fato aconteceu dentro da escola, o Conselho Escolar vai definir as medidas punitivas em relação aos estudantes, como, por exemplo, a transferência de unidade”, disse a nota da Secretaria.

Fonte: <https://www.estadao.com.br>

A segunda sessão ocorreu no dia 30 de maio. A questão versou sobre “Como a argumentação auxilia a interpretação crítica?”. Foram analisadas quatro charges sobre liberdade de expressão, com pontos de vista divergentes. Os estudantes foram estimulados a relatar o que pensavam a respeito da questão norteadora relacionando-a com as charges. Outras questões foram levantadas, conforme a discussão se aprofundou: como formamos um ponto de vista? Qual a relevância do autor para o entendimento do texto?

Quadro 2 - Charges utilizadas no 2º encontro do grupo focal

### Charge 1



Fonte: <https://www.facebook.com/jornalistaslivres>

(Continua...)



(Conclusão)

**Charge 2**

Fonte: <https://cantinholiterariososriosdobrasil.wordpress.com.br>

**Charge 3**

Fonte: <https://judsoncanto.wordpress.com>

**Charge 4**

Fonte: <http://gilneos.blogspot.com/2011/10>

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

O terceiro e último encontro do grupo focal, em dezoito de junho, aprofundou o contexto da argumentação. A moderadora expôs aos estudantes as seguintes questões: Por que argumentar não é apenas expor um ponto de vista? A argumentação supõe sempre um problema? Há argumentos bons e argumentos ruins? A argumentação pode ser desenvolvida? Qual o papel da argumentação no cotidiano?

É necessário esclarecer que as perguntas expostas não objetivaram respostas concretas e simultâneas, mas foram colocadas com o intuito de promover a reflexão inicial e a exposição de ideias baseadas em suas vivências. Conforme Schvingel, Giongo e Munhoz (2017, p. 10), “a técnica de grupo focal não é uma entrevista, mas uma proposta efetiva de troca, de discussão entre os participantes em torno do objeto da pesquisa”. O grupo, portanto, desenvolveu a discussão com naturalidade e sem interferências que rompessem o fluxo do debate.

A participação durante as seções do grupo focal passou por uma mudança gradativa. O primeiro encontro apresentou uma participação menos intensa. Os membros do grupo sentiram-se bastante inibidos e tinham um cuidado maior ao tomar a palavra; buscavam o olhar da pesquisadora, como que desejando aprovação. Contudo, no segundo e no terceiro encontro, o grupo participou intensamente e os olhares se voltavam mais uns para os outros e menos para a pesquisadora.

A análise dos dados coletados seguiu a premissa da análise de conteúdo, que, conforme Bardin (2011, p. 47):

É um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A análise de conteúdo objetiva compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas. Segundo Chizzotti (2010, p. 99):

Esta técnica procura reduzir o volume amplo de informações contidas em uma comunicação a algumas características particulares ou categorias conceituais que permitam passar dos elementos descritivos à interpretação ou investigar a compreensão dos atores sociais no contexto cultural em que

produzem a informação ou, enfim, verificando a influência desse contexto no estilo, na forma e no conteúdo da comunicação.

Para tanto, realizou-se um processo sistemático que perpassou três etapas, conforme Bardin (2011): a pré-análise; a exploração do material e o tratamento dos resultados; a inferência e a interpretação. Na primeira etapa, os dados coletados passaram por uma seleção e, posteriormente, por uma simplificação, momento que envolveu procedimentos claros, bem definidos, embora flexíveis. Foi realizada a *leitura flutuante*, ou seja, o primeiro contato com os materiais que foram submetidos à análise e que, posteriormente, foram organizados e submetidos à elaboração de indicadores que orientaram a interpretação.

Para a organização dos documentos analisados, obedeceu-se às regras de: *exaustividade* (esgotamento das informações, sem nada omitir); *homogeneidade* (dados relacionados ao mesmo tema); *pertinência* (o material necessita adaptar-se aos objetivos da pesquisa); *exclusividade* (um elemento não deve fazer parte de mais de uma categoria) (BARDIN, 2011).

Ainda, conforme Bardin (2011), a leitura flutuante proporciona a elaboração de categorias que surgem das questões norteadoras, como, por exemplo, no caso dessa pesquisa: a argumentação é estimulada no Ensino Médio através de práticas de ensino do texto previamente planejadas? Há fundamentos teórico-práticos na ação docente com vistas ao desenvolvimento da argumentação?

A *exploração do material* compreendeu a segunda fase da análise de conteúdo. Nesta etapa, foram escolhidas as categorias, houve a *codificação* e, posteriormente, a *classificação*. A classificação embasou-se na semântica, ou seja, os agrupamentos foram realizados a partir de temas que surgiram na primeira fase. Em seguida, a *categorização*, que consistiu na construção de um esquema que possibilitou correlacionar e ordenar classes de acontecimentos.

Por fim, o próximo passo foi a classificação em blocos que melhor expressaram, confirmaram ou modificaram as hipóteses, objetivos e o referencial teórico. Assim, as categorias, que se tornaram cada vez mais claras e precisas, foram agrupadas em temas e definidas a *posteriori*, ou seja, depois da coleta de dados (BARDIN, 2011).

A terceira fase da análise de conteúdo referiu-se ao *tratamento dos resultados* – a *inferência* e a *interpretação*. Nesse momento, a pesquisadora procurou tornar os resultados significativos e validá-los. A inferência não é uma espécie de “achismo” ou conjecturas, mas depreende-se de fatos; por isso, a sistematização da análise dos dados é tão importante. Além disso, a inferência também pode ser sustentada por polos que atraem a comunicação. Na pesquisa em questão, o roteiro da entrevista e da observação funcionaram como polos que atraíram a comunicação para o objetivo da pesquisa.

Depois, passou-se à *interpretação de conceitos* e às *proposições*. Os conceitos surgiram dos estudos e da linguagem dos sujeitos da pesquisa. Quando um tema é levantado a partir dos dados, inicia-se um processo de comparação entre os enunciados e ações para averiguar a existência de um conceito unificador. Já a ocorrência de temas diferentes necessita da observação de semelhanças. A *proposição* é um enunciado geral que se baseia sempre nos dados. Diferentemente dos conceitos, não há, nas proposições, a possibilidade de se ajustarem entre si, através de comparações e semelhanças.

Para a interpretação dos dados, é de fundamental importância a observação dos marcos teóricos: obtém-se o sentido da interpretação da relação entre os dados e a fundamentação teórica. A interpretação no sentido da inferência pauta-se na busca da melhor compreensão dos dados, na apreensão dos discursos em sua profundidade. Dessa forma, assegura-se a melhor maneira de trabalhar os dados coletados em consonância com as técnicas e o procedimento metodológico utilizado para a análise dos objetivos da pesquisa.

A estruturação da análise de dados foi muito desafiadora, visto que trabalhar com as falas da professora e dos estudantes exige muita sensibilidade e capacidade analítica. Conforme Bardin (2009), a análise de conteúdo reside em descobrir os núcleos de sentido numa comunicação real, que, de acordo com sua presença ou frequência, tenham significado para o objetivo projetado.

## 4 ANÁLISE DOS DADOS

A partir dos procedimentos metodológicos utilizados e após o tratamento dos dados coletados, a análise foi estruturada em quatro categorias para melhor atender aos objetivos do estudo, que vislumbrou a análise do desenvolvimento da capacidade argumentativa numa turma de Ensino Médio, valendo-se de uma avaliação mais ampla.

Durante a análise dos dados, ficou categorizado como mais eficiente para o estudo a disponibilização por procedimento metodológico, visto que cada procedimento trouxe à tona, determinados e específicos elementos que incidiram sobre o objetivo principal da pesquisa, bem como, olhares diferentes que precisaram ser tratados separadamente, para que fossem confrontados pela interpretação e as conclusões se apresentassem de forma coesa.

Assim, a ocorrência ou não de uma concepção e a defesa do ensino da argumentação presente no Projeto Político Pedagógico e no Plano de Ensino da Língua Portuguesa da escola *locus* da pesquisa, bem como, a ocorrência ou não de alinhamento à Base Nacional Comum Curricular fizeram emergir o primeiro dado importante para o foco principal da pesquisa.

Ademais, a entrevista com a professora de Língua Portuguesa produziu o material que permitiu ver parte do que está além das práticas desenvolvidas em sala de aula, as concepções e vivências que auxiliam na forma de ser professora e de conceber a argumentação enquanto objeto de ensino, atribuindo assim forma à segunda unidade de análise.

A terceira unidade de análise se insere na dinâmica protagonizada pela professora e os estudantes. Apesar de considerar as relações estabelecidas durante a observação, versa de forma precisa sobre as práticas de ensino desenvolvidas com os estudantes.

Por fim, a quarta unidade de análise dá voz aos estudantes. É no discurso adolescente sobre a argumentação que se pode observar a congruência de todos os elementos analisados. Escutá-los foi prazeroso e permitiu observar em viva ação, os impactos das práticas de ensino e da abertura ao diálogo.

#### **4.1 A Base Nacional Comum Curricular em consonância com o Projeto Político Pedagógico e o Plano de Curso anual**

O Plano Político Pedagógico (PPP) e o Plano de Ensino de um componente curricular carregam consigo bem mais que propostas de ações; são a materialização da identidade da escola, pelos olhos dos diversos atores que compõem a comunidade escolar. Dessa forma, analisar esses documentos foi importante para compreender as práticas de ensino da argumentação – seus objetivos e dificuldades.

No Estado de Mato Grosso, os PPPs obedecem a uma padronização: Apresentação Inicial; Marco Situacional; Dados Sócio-históricos e Econômicos da Unidade Escolar, Marco Conceitual; Marco Operatório; Plano de ação Bienal; Previsão de Receitas; Plano de ação Anual; Planejamento; Projeto Articulação da Aprendizagem e Anexos. O Projeto Político Pedagógico analisado para fins desta pesquisa foi o referente ao Plano de Ação Bienal 2018-2019, da escola *locus* da pesquisa.

O Marco Conceitual do PPP da Escola destaca como objetivo do ensino ofertado visando às etapas e modalidades:

[...] a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, dando aos seus estudantes a possibilidade de prosseguirem nos estudos, preparando-os para o trabalho e a cidadania, de modo que continuem aprendendo e sejam capazes de se adaptarem com flexibilidade às novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento e, ainda, prepará-los como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, estimulando-os à compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos

processos produtivos, tornando-os capazes de relacionar a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (PPP, 2018).

Nessa passagem percebem-se dois aspectos que constituem pontos de extrema relevância para a Comunidade Escolar: a necessidade de aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental e o desejo de constituir uma possibilidade concreta de prosseguimento na vida acadêmica. Esses dois aspectos foram evidenciados durante o processo de coleta de dados, com os estudantes (grupo focal) e com a professora (entrevista), o que enfatiza o caráter democrático e identitário do PPP.

O Marco Conceitual da Escola transcreve as finalidades do Ensino Médio estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Art. 35, 1996), que também são referenciadas pela BNCC (2018, p. 463):

- I a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

O fato de os objetivos de ensino dispostos no Marco Conceitual do PPP da escola reproduzirem na íntegra o texto da LDB provoca alguns questionamentos. Entendendo o PPP como um plano construído de forma coletiva e que deve trazer ao conhecimento da comunidade a identidade e o pensamento que alicerça o trabalho desenvolvido na unidade escolar, é possível indagar, a partir dessa constatação, o quanto a necessidade de alinhar o Projeto da Escola às leis educacionais vigentes dificultou a concretização do caráter democrático e autônomo das escolas na construção dos PPPs. Além disso, também se questiona a dificuldade da comunidade escolar em elaborar respostas em relação à necessidade educacional gerida pela realidade local, ou mesmo, entender e construir, a partir da realidade em que está inserida, sua identidade em consonância com as leis.

Em relação à concepção de educação presente no Projeto Político Pedagógico, a unidade escolar explicita sua condescendência à Pedagogia Crítico-

Social, fazendo referência ao autor José Carlos Libâneo, através de uma passagem da obra “Democratização da escola pública – A pedagogia crítico-social dos conteúdos” (2006, p.12):

Trata-se de uma pedagogia que leva em conta os determinantes sociais e que propicia a crítica dos mecanismos e imposições resultantes da organização da sociedade em classes sociais antagônicas; ao mesmo tempo, é uma pedagogia que vai buscar, no interior da escola, respostas pedagógicodidáticas que permitem o exercício dessa crítica, a partir das próprias determinações sociais das situações pedagógicas concretas.

Enfatiza, ainda, nesse mesmo sentido, que o ensino é uma troca e que o professor deve levar em conta as experiências dos estudantes, relacionar o conhecimento prévio à sua prática docente no que tange à abordagem e ao desenvolvimento dos conteúdos propostos.

A concepção de educação presente no PPP da escola Dr. Artur se aproxima, em muitos aspectos, do exposto pela Base Nacional Comum Curricular, embora a referida unidade escolar dê mais destaque à conscientização em relação aos mecanismos de controle e de imposição, resultantes da organização da sociedade em classes sociais antagônicas. Contudo, a formação de jovens críticos e autônomos é um requisito defendido em vários momentos na BNCC.

A BNCC (2018, p. 463) entende por formação crítica, “[...] a compreensão informada dos fenômenos naturais e culturais”; e como autonomia, “[...] a capacidade de tomar decisões fundamentadas e responsáveis”. Para tanto, o documento expõe a necessidade de a escola acolher a diversidade e de não tratar a juventude como homogênea e que reconheça as especificidades próprias para além das questões etárias e biológicas, ampliando assim a noção de juventude e compreendendo as múltiplas culturas juvenis.

A premissa da necessidade de compreensão dos fenômenos naturais e culturais associada à capacidade autônoma passa pelo desenvolvimento da argumentação. Saber argumentar é fundamental para o exercício da cidadania, para exigir seus direitos e colocar-se no mundo. Dessa forma, tanto a compreensão das múltiplas e multifacetadas culturas juvenis quanto a da necessidade da argumentação são essenciais para o desenvolvimento de cidadãos críticos e atuantes.



A uniformização do conceito de juventude não é compatível com uma educação que visa à conscientização, à autonomia e à atuação do indivíduo, visto que o contexto geográfico, histórico, social e cultural implica o surgimento de juventudes no plural, porque, ainda que apresentem elementos comuns, apresentam especificidades a serem consideradas por uma educação comprometida com o desenvolvimento das potencialidades desses jovens.

Além disso, considerando o que a BNCC (2018) dispõe em relação ao compromisso da educação com a ampliação da capacidade de lidar com o pensamento crítico, com a criatividade, com a sensibilidade cultural, entre outros aspectos, é necessário o reconhecimento do seu lugar no mundo e das relações que se estabelecem com os fatos sociais.

Corrobora Leitão (2011) que a argumentação se apresenta como um instrumento importante para instigar a aprendizagem de conteúdos e de formas de raciocínio próprias da atividade científica e essenciais para o desenvolvimento do pensamento reflexivo dos alunos. Da mesma forma, a BNCC (2018) elenca a argumentação como competência a ser trabalhada nas diversas disciplinas, explicitando a sua relevância para o desenvolvimento dos estudantes:

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (BNCC, 2018, p. 9).

Ademais, o Projeto Político Pedagógico como instrumento identitário e de direcionamento propõe a concepção de “Trabalho” dentro do Marco Conceitual do documento. Nesse sentido, a escola faz uma revisão das formas de conceber e de enxergar o trabalho. Partindo do período colonial, da escravidão, traz conceitos bíblicos de trabalho e, decorrente das mudanças da Revolução Industrial, a evolução desses conceitos. Por fim, de forma sucinta, conclui o texto com o conceito que afirma que “[...] é pelo trabalho que o homem constrói a sociedade; é pelo trabalho que o homem transforma a sociedade e faz história” (PPP - ESCOLA, 2018, p. 10).

É possível inferir do texto em que a unidade escolar conceitua o Trabalho, que não há clareza na proposta de ensino que contemple a preparação para o

trabalho, ainda que, como objetivo do ensino ofertado tenha enfatizado a “preparação para o prosseguimento nos estudos, trabalho e cidadania (PPP - ESCOLA, 2018, p. 10)”. É possível que haja dificuldade em compreender como conceituar o trabalho na perspectiva do ensino e, portanto, como estruturar o currículo escolar para contribuir com o desenvolvimento de competências importantes no mundo do trabalho cada vez mais complexo.

Também aqui é importante analisar o desenvolvimento da argumentação para o exercício da cidadania e para o desenvolvimento de habilidades importantes no mundo do trabalho, pois a argumentação estimula capacidades muito valorizadas pelo mercado de trabalho contemporâneo, pois a argumentação ancora-se em situações reais, exigindo do estudante a mobilização de saberes e respostas ativas. Além disso, estimula a reflexão sobre o próprio pensamento, sobre os canais de informação e, ainda, prioriza a resolução de problemas, iniciativa desejada no mundo do trabalho, que hoje não se ancora apenas em conhecimentos técnicos (LEITÃO, 2011).

O documento de referência para a Educação Básica – BNCC – reitera alguns direcionamentos em relação à preparação para o trabalho, a fim de que as escolas organizem seus projetos pedagógicos e os currículos escolares a partir de quatro pontos:

- Explicitar que o trabalho produz e transforma a cultura e modifica a natureza;
- Relacionar teoria e prática ou conhecimento teórico de problemas da realidade social, cultural ou natural;
- Revelar os contextos nos quais as diferentes formas de produção e de trabalho ocorrem, sua constante modificação e atualização nas sociedades contemporâneas, em especial, no Brasil;
- Explicitar que a preparação para o mundo do trabalho não está diretamente ligada à profissionalização precoce dos jovens – uma vez que eles viverão em um mundo com profissões e ocupações hoje desconhecidas, caracterizado pelo uso intensivo de tecnologias –, mas à abertura de possibilidades de atuação imediata, a médio e a longo prazo e para a solução de novos problemas (BNCC, 2018, p. 464-465).

O Marco Operatório do PPP traz em primeiro plano a organização curricular em consonância com a legislação vigente (BNCC, Objetivos de Aprendizagem, Direitos de Aprendizagem, MCR, DCNEI, DNCEB). Nesse sentido, a escola elenca sua organização de forma geral, partindo das duas modalidades de Ensino Médio – Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Ensino Médio Regular, junto com

os componentes curriculares de ambos os cursos.

Mais especificamente em relação às práticas metodológicas para o Ensino Médio, o documento elaborado pela unidade escolar apresenta consonância com as características sociais, culturais e cognitivas dos estudantes e a consciência da singularidade própria da juventude, aspecto que reitera as orientações da BNCC. Assim, evidencia como prática uma educação em que o sujeito é o centro, o que é confirmado através de passagens como: “O Ensino Médio deve abranger, portanto, todas as dimensões da vida do sujeito, possibilitando o desenvolvimento pleno das potencialidades do educando” (PPP- ESCOLA 2018, p. 10). No mesmo íterim, a BNCC (2018, p. 13)

[...] afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades.

Quanto aos Critérios e Formas de Avaliação da Aprendizagem, a escola recomenda que ela ocorra de forma contínua e que possibilite a reorientação do processo de aprendizagem, aspirando aos objetivos de aprendizagem.

Na escola, adotam-se as avaliações formativa e somativa, utilizando-as de maneira diagnóstica e processual, ou seja, sondando as informações necessárias para projetar os objetivos a serem alcançados e as estratégias a serem utilizadas, e no decorrer do processo acompanhar o educando de forma contínua, a fim de observar falhas no processo e, dessa forma, reformular garantindo o alcance dos objetivos de aprendizagem (PPP, 2018, p. 10).

Embora a BNCC não explicita uma forma de avaliação da aprendizagem para o Ensino Médio, há orientações em nível de estrutura e organização que deixam evidências. Por exemplo, em relação a contemplar a formação integral do educando, citam-se no documento três aspectos fundamentais: preparação básica para o trabalho, aprimoramento do educando como pessoa humana e compromisso com os fundamentos científico-tecnológicos. Para cada um destes três aspectos, há objetivos que fornecem subsídios para que as escolas os organizem em seus projetos pedagógicos, bem como, formas e critérios de avaliação mais adequados.

Além disso, a BNCC tem como foco competências e habilidades que devem ser desenvolvidas a fim de contribuir para a formação e o desenvolvimento humano global dos estudantes, ou seja, a promoção de todas as dimensões do ser humano – intelectual, física, emocional, social e cultural (BNCC, 2018). Nesse sentido, há necessidade de mudanças nos diversos âmbitos da escola: na Gestão, na Formação de Professores e nos Processos de avaliação, para que se alinhem aos princípios da BNCC.

Contudo, mais importante que a relação específica entre a Base Nacional Comum Curricular e a concepção de avaliação da unidade escolar é o corpo docente ter consciência clara da Proposta Pedagógica da escola e, concernente à avaliação, que conheça a teoria que a embasa, o que é corroborado por Luckesi (2011, p. 272):

[...] como qualquer outra prática humana, o ato de avaliar a aprendizagem só fará sentido se compreendido e realizado segundo um corpo teórico”. Portanto, o envolvimento da equipe escolar na construção do Projeto Político Pedagógico e o conhecimento da teoria que sustenta a concepção adotada pela unidade contribuem para o bom desenvolvimento das atividades educativas.

O conhecimento da teoria que embasa a avaliação da aprendizagem é fundamental, pois é comum que a materialização do processo educativo ocorra de forma distinta do planejado e estudado; no entanto, a compreensão do processo que se deseja percorrer possibilita a reflexão sobre a ação e a identificação de pontos de retomada. No entanto, quando não há clareza, não há uma visão sistematizada do processo, perde-se a capacidade de planejar e de replanejar as ações educativas tendo em vista assegurar o alcance dos objetivos de aprendizagem.

Nesse sentido, tanto quanto a concepção de avaliação, o ensino da argumentação precisa ser melhor compreendido. Portanto, precisa ser planejada e ensinada sistematicamente, o que demanda conhecimentos acerca das teorias da argumentação e de como é possível desenvolvê-la no ambiente educativo.

No corpo do texto que materializa o Projeto Político Pedagógico, há um Plano de Ação Bienal, especificamente, em relação aos anos de 2018 e 2019. Nesse Plano de Ação, consta uma análise da realidade educacional da escola com a disposição das necessidades; objetivo; indicador; meta e ações interventivas em

relação a vários aspectos: práticas pedagógicas e avaliação; formação e condição de trabalho dos profissionais da escola; gestão escolar democrática; ambiente educativo e físico; acesso, permanência e sucesso na escola.

Em consonância com esta pesquisa, dois aspectos se mostraram relevantes. Primeiramente, em relação às práticas pedagógicas e à avaliação, a comunidade escolar expôs como necessidades, entre outras: “Diminuir os índices de evasão e de reprovação”, “melhorar a leitura, a interpretação e a escrita dos alunos” (PPP, 2018). Já as ações interventivas elencadas foram: “Garantir recursos necessários para o desenvolvimento de projetos e práticas pedagógicas variadas. Realizar momentos de discussão sobre as práticas pedagógicas e a avaliação” (PPP, 2018, p. 17).

Além disso, na análise acerca do acesso, permanência e sucesso na escola, o PPP da unidade escolar aponta novamente como necessidade a mesma situação: “*diminuir os índices de evasão e reprovação*”; “*melhorar a leitura, a interpretação e a escrita dos alunos*” (PPP, 2018, p. 19); e como ação interventiva, “realizar reuniões com os professores para analisar os índices de abandono e reprovação, buscando traçar metodologias diferenciadas para combater os mesmos; promover eventos com os pais para mostrar a importância deles na vida escolar dos filhos” (PPP, p. 19 2018).

Nesse contexto, a argumentação promove a reflexão sobre os discursos que ecoam na sociedade e suas intenções persuasivas, estimulando a interpretação, em razão de que se estabelece por inferências, conforme evidencia Fiorin (2018, p. 31): “O texto diz mais do que aquilo que está enunciado; ele apresenta pressuposições; subentendidos, consequências não ditas, etc. No processo argumentativo, usam-se inferências. São elas que fazem progredir o discurso”. Outrossim, as práticas de ensino da argumentação escrita precisam ser minuciosas; precisam levar em consideração as marcas linguísticas que são usuais no modo argumentativo e que são, especialmente, influenciadas pela situação discursiva. Dessa forma, configuram-se como práticas interessantes para a conscientização da relevância das ações sóciodiscursivas no dia a dia.

Contudo, o Plano de Curso Anual de Língua Portuguesa não faz menção ao atendimento das necessidades apontadas nos quesitos – Práticas pedagógicas e

avaliação e o acesso, permanência e sucesso na escola – do PPP da unidade escolar. O Plano de Curso Anual de Língua Portuguesa é também um documento construído de forma coletiva, mais especificamente, pelos professores que ministram o componente curricular “Língua Portuguesa”. Apresenta-se nele, de forma geral, a concepção de Ensino da Língua Materna que norteará os professores que atuam na escola, bem como, uma pequena ementa flexível da disciplina: objetivo geral, objetivos específicos, objetos de ensino, entre outros.

O Plano de Curso apresenta como base teórica principal, Mikhail Bakhtin. E, como objeto de ensino bastante valorizado, o texto, pelo viés dos gêneros textuais. A concepção bakhtiniana, além da menção na referência teórica do documento, é evidenciada nos objetivos elencados para cada ano do Ensino Médio:

- Reconhecer o papel da linguagem na criação estética, na construção de relações humanas significativas e no desenvolvimento da compreensão das relações sociais;
- Refletir sobre a comunicação e os meios de comunicação de que o homem dispõe e reconhecer neles padrões de estrutura relacionados aos gêneros textuais, para então, apropriar-se de mecanismos necessários ao falante competente e cidadão crítico (PLANO DE CURSO DA LÍNGUA PORTUGUESA, 2019, p. 12).

O Plano Anual de Língua Portuguesa da Escola também está claramente alinhado à BNCC, ou seja, organizado por competências e habilidades nos três anos do Ensino Médio. Dessa forma, é possível identificar que há um esforço, embora ainda existam dissonâncias, no sentido de compreender e nortear as ações educativas da escola a partir de estudos expostos na Base Nacional Comum Curricular.

No entanto, em relação à argumentação, não há menção no PPP. Já no Plano de Curso de Língua Portuguesa, menciona-se brevemente a competência “Estimular a argumentação dos alunos”, no terceiro ano do Ensino Médio, o que gera preocupação e questionamentos, tais como: O professor tem clareza do objetivo da escola enquanto unidade de ensino? A prática de ensino do professor é adequada ao que o Projeto Político Pedagógico da escola defende enquanto objetivo do ensino ofertado? Como ocorre o desenvolvimento do ensino da argumentação? Há iniciativas para além dos expostos nos documentos da escola?

## 4.2 A perspectiva docente sobre o desenvolvimento da competência argumentativa

Durante a entrevista, a docente se apresentou receptiva e animada, respondendo imediatamente aos questionamentos. Demonstrou boa capacidade de envolver o interlocutor (entrevistadora). Sua atitude positiva em relação à atuação profissional ficou evidente mesmo quando mencionava as dificuldades. Durante a conversa, não passou despercebida a sua habilidade argumentativa.

Inicialmente, a professora pontou possíveis dificuldades durante sua formação inicial, em relação, especificamente, ao ensino da argumentação. Embora haja maior preocupação com as teorias do texto e da argumentação no Ensino Superior, ainda são bastante comuns cursos que abordam pouco ou apenas tangenciam o assunto. A título de exemplo, a resposta direta – “*Não foi abordado*” –, dada ao questionamento de como a professora entrevistada avaliava sua formação acadêmica inicial quanto ao ensino do texto e da argumentação. Aspecto que apresenta consequências, em última instância, no desenvolvimento de competências linguístico-discursivas nos estudantes da Educação Básica.

No entanto, complementando a questão, a professora ressaltou a importância de programas de incentivo à pesquisa e à docência: “*O ensino textual e da argumentação? Não foi abordado. Na verdade, o PIBID, do qual fiz parte durante minha graduação, é que me incentivou a pesquisar, a produzir, a compreender como se organiza a escrita, a me posicionar, me colocou no mundo da iniciação científica*” (P). Um dos objetivos do PIBID, conforme Baccon et al. (s. d., p. 6), é “contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura”. Tal articulação pôde ser observada na fala da professora, visto que ela comenta que a possibilidade de participar do programa foi fundamental para a compreensão e o desenvolvimento de habilidades importantes para sua atuação profissional.

O mesmo apontamento relativo à relevância do programa PIBID também foi feito acerca da formação continuada. A professora demonstrou que, já nos primeiros anos de docência, percebeu que precisava entender mais sobre o ensino do texto e da argumentação, o que é corroborado por Delors (2003, p. 166): “Os professores

são também afetados por esta necessidade de atualização de conhecimentos e competências. A sua vida profissional deve organizar-se de modo que tenham oportunidade, ou antes, se sintam obrigados a aperfeiçoar sua arte”. Nessa mesma perspectiva, Freire (1996, p. 92) ressalta que “[...] o professor que não leva a sério sua formação, que não estuda, que não se esforça para estar à altura de sua tarefa, não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe”. Nesse sentido, a docente demonstra em sua narrativa como a formação continuada impactou a sua prática:

*“A formação continuada também foi importante, principalmente, no início da minha vida como professora, percebi que eu tinha muito que aprender. Muitas vezes nos reunimos, na escola, por área e até por disciplina para discutir temáticas específicas, muitas delas, abordavam o ensino do texto. Como leciono em uma escola de Ensino Médio, tivemos momentos para socializar experiências de ensino da argumentatividade, como ocorreu, por exemplo, em decorrência das Olimpíadas de Língua Portuguesa há alguns anos, já que para o Ensino Médio o gênero de texto selecionado foi o Artigo de Opinião” (P).*

Ainda, nesse mesmo sentido, a professora endossou a prerrogativa de que é necessário ao professor uma postura investigativa e de constante estudo. Além disso, a relação teoria e prática na reflexão acerca do fazer pedagógico:

*“Foi aí (formação continuada) que eu tive o primeiro contato com a Sequência Didática. Antes, eu observava no plano de curso os conteúdos programados, preparava os objetivos e começa explicando e conceituando. Por fim, os alunos realizavam atividades para que eu observasse se estavam compreendendo, algumas vezes, reexplicava, outras não, mas não tinha um plano, um processo tão detalhado” (P).*

A fala explicita que a entrevistada entende que a formação continuada ofertada pela escola, ao possibilitar contato com a teoria que alicerça a Sequência Didática, possibilitou a reflexão sobre a sua prática e, consequentemente, a percepção de que o processo de ensino deve ser planejado e sistemático. Nesse sentido, Freire (1996, p. 43) expõe que “[...] o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Acerca da concepção de texto e discurso, a professora não faz nenhuma distinção conceitual entre as duas expressões, conforme explicita sua fala: *“Texto e Discurso é qualquer fala – oral ou escrita – código, relação entre textos, pois um texto se interliga a outro texto” (P)*. Essa confusão entre conceitos não é incomum,



como expõe Fávero e Koch (2002, p. 23): “As diferentes concepções de texto e discurso acabaram por criar uma confusão entre os dois termos, ora empregados como sinônimos, ora usados para designar entidades diferentes”. Portanto, para esclarecimento, os termos *texto* e *discurso* são utilizados como sinônimos pela entrevistada.

É possível, ainda, inferir dessa fala a concepção de intertextualidade ou dialogismo, na medida em que ela destaca a inter-relação entre textos e a não diferenciação dos termos texto e discurso. Assim, todo o texto ou discurso é dialógico, resultado do encontro de várias vozes. Enquanto alguns explicitam essa característica, ou seja, citam, assimilam ou refutam outras vozes, outros o fazem de forma disfarçada, tratando o texto como monológico (BAKHTIN, 2003).

Também é relevante destacar que, na entrevista, a professora demonstrou correlação em vários aspectos com a BNCC, especialmente, com a concepção defendida no Plano de Curso de Língua Portuguesa da escola, conforme explicitado no trecho: “*Trabalhar com a linguagem é entendê-la como ideologia, formada historicamente e construída por inter-relações*” (PLANO DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2019).

A criação ideológica e o dialogismo são conceitos bastante discutidos nas obras do Círculo de Bakhtin, nas quais os autores procuram analisar como os discursos, materializados nos textos ou nos enunciados, independentemente de serem gêneros do dia a dia ou mais elaborados e formais, são carregados de ideologia; portanto, assim se estabelece a relação entre a ideologia e a linguagem. Faraco (2009, p. 59), na obra “*Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*”, expõe a relação entre criação ideológica e dialogicidade nas obras do círculo:

Voloshinov quando diz, no capítulo II – 2 de seu livro, que cada enunciado é uma resposta, contém sempre, com maior ou menor nitidez, a indicação de um acordo ou desacordo; é um elo de corrente ininterrupta da comunicação sociocultural. E, ao mesmo tempo que corresponde (no sentido de tomar uma posição socioaxiológica), espera uma resposta (espera que os outros assumam uma posição socioaxiológica frente ao dito). Todo dizer é, assim, parte integrante de uma discussão cultural (axiológica) em grande escala: ele responde ao já dito, refuta, confirma, antecipa respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.

Assim, o elo inter-relacional dos discursos explicitado pela professora ao mencionar – *um texto se liga a outro texto* – reverbera a noção de dialogismo bakhtiniano, em que os enunciados são parte de uma discussão cultural contínua.

Em relação ao ensino do texto nas aulas do Ensino Médio, a docente revelou que gosta de partir de textos atuais. Apesar de utilizar o livro didático, traz com muita frequência textos diversos, bem como, vídeos curtos, que tratem de assuntos que chamem a atenção do público jovem. É bastante enfática a preocupação com o estímulo do interesse dos estudantes: *Precisa ser algo que os interessa, é importante que eles interajam*, afirmou a professora.

A respeito de como avalia a importância do ensino da argumentação no Ensino Médio, a docente assumiu uma postura eloquente. Defendeu a necessidade de cidadãos mais atuantes, que se posicionem em discussões relativas a questões que os afetam direta e indiretamente. Chamou atenção a ênfase dada ao que está além do “dito”:

*“[...] e, principalmente, é importante para que não sejam facilmente manipulados, para que “pensem melhor” sobre tudo, para que entendam as causas e as consequências, para que aprendam a pesquisar, a buscar mais sobre aquilo que viu ou ouviu, para não aceitar algo como posto, mas entender porque aquilo está sendo exposto de uma determinada forma” (P).*

O excerto sobre a importância do ensino da argumentação traz à tona a concepção das “intenções” do locutor. Nesse sentido, a docente evidencia que considera uma boa argumentação o que vai além da apropriação de recursos linguísticos para articular enunciados e posicionar-se frente a uma determinada situação, ou seja, aquele que compreende o pensamento que alicerça o evento comunicativo, como corrobora Koch (2011, p. 24-25):

*Assim, o sentido de um enunciado se constitui, também, pelas relações interpessoais que se estabelecem no momento da enunciação, pela estrutura desse jogo de representação em que entram o locutor e o alocutário, quando na e pela enunciação atualizam suas intenções persuasivas.*

Dessa forma, a narrativa da professora demonstra que argumentar não é apenas expressar-se bem e saber utilizar argumentos para atingir um determinado efeito sobre o interlocutor, mas compreender esse jogo estratégico argumentativo e, a partir dele, interpretar, sem deixar manipular-se facilmente.

Ao tratar da frequência com que costuma abordar o ensino da argumentação e de como a desenvolve durante as aulas no terceiro ano do Ensino Médio, a professora entrevistada faz uma diferenciação sutil entre argumentação e argumentação escrita ou gêneros com estruturas argumentativas. Primeiramente, aponta que entende a argumentação como uma característica da linguagem humana. Nesse sentido, apropriando-se da concepção de dialogismo bakhtiniano, Fiorin (2018, p. 29) destaca que:

Na medida em que um discurso é sempre um discurso sobre outro discurso, todos os discursos são argumentativos, pois todos eles fazem parte de uma controvérsia, refutando, apoiando, sustentando, contradizendo um dado posicionamento. Todos os discursos são argumentativos, pois são uma reação responsiva a outros discursos.

A mesma linha de pensamento se observa na fala da professora quando questionada sobre a frequência com que costuma abordar o ensino da argumentação: *“Em todas as aulas. A argumentação está imbricada em tudo, qualquer texto, discurso, atividade”* (P). É possível inferir da fala, a ideia de que a argumentação é intrínseca à linguagem, isto é, ocorre mesmo que aparentemente não seja o tema da aula. Nesse sentido, Fiorin (2018, p. 29) exemplifica:

[...] o Parnasianismo constitui-se em oposição à poesia da terceira geração romântica com sua grandiloquência, seu tom oratório, seu mergulho na história, sua temporalidade extensa, sua espacialidade ampla. Cria, em oposição a isso, uma poesia não enfática, descritiva, que se afasta dos temas sociais, que manifesta uma temporalidade reduzida e uma espacialidade restrita.

Através desse exemplo, o autor esclarece que os textos poéticos, aparentemente não argumentativos, constituem discursos argumentativos em decorrência da dimensão dialógica, o que reforça a prerrogativa de que a argumentação está em todos os textos e discursos, conforme apontado pela docente. A mesma concepção se repete quando a docente, em tom divertido, afirma que até mesmo quando corrige a tarefa de casa, há argumentação: *“[...] um diz, rapidamente, que fez a tarefa, outro responde que não fez, há quem diga que não pôde fazer e ainda que não soube fazer”*. Assim, evidencia-se a dimensão dialógica perpassando os dizeres e conferindo-lhes evidente papel argumentativo.

No entanto, na sequência da exposição sobre como e com que frequência desenvolve o ensino da argumentação, a professora diz que há uma grande preocupação com os anseios do público juvenil: *“No terceiro ano há uma certa*

*apreensão. Os alunos estão planejando os próximos passos das suas vidas e muitas vezes há uma enorme preocupação com o exame do Enem e vestibulares e não podemos desprezar isso” (P).*

Nessa perspectiva, ela procura realizar um trabalho planejado em relação ao ensino de textos dos gêneros argumentativos: *“Procuro estudar sobre esse assunto. Gosto de estimular a argumentação oral por meio de debates, júri simulado e outras estratégias que desenvolvam essa habilidade”*. Conclui dizendo que os estudantes do terceiro ano gostam de envolver-se nesse tipo de atividade, em que o professor se retira um pouco de cena e deixa o aluno expor o que pensa, refutar uma ideia e até mudar de opinião; as aulas têm mais sentido e o processo de aprendizagem se concretiza melhor: *“Às vezes é difícil, mas dá certo. Você consegue “enxergar” o processo de construção que ocorre dentro do aluno” (P).*

Por outro lado, ainda em relação ao trabalho detalhado do ensino de gêneros argumentativos, a docente revela ter consciência de que como professora está em constante transformação, o que ela avalia como sendo positivo. *“Diferente de antes, hoje, eu, graças a Deus, tenho uma noção maior de como trabalhar, na escrita, certos gêneros (argumentativos) com mais rigor, porque senão tudo fica muito solto e o aluno não chega a lugar algum”*. Nesse sentido, afirmam Schneuwly e Dolz (2011, p. 82):

Criar contextos de produção precisos; efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas.

Para tanto, procura analisar e aplicar estratégias para desenvolver a argumentação escrita baseada no modelo de texto do Enem: *“Eu trago assuntos para expor e discutir oralmente. Uso o modelo do Enem, textos nota mil no Enem. Gosto que os alunos façam o plano de texto e atividades para encontrar a tese, para retomar a argumentação em consonância com a tese” (P)*. Aqui, a professora demonstra considerar os desejos dos estudantes e assim procura conduzir uma prática de ensino sistemática para o texto escrito do ENEM. Dessa maneira, oportuniza a reflexão sobre a argumentação, já que evidencia a tese – a tomada de um ponto de vista – e os argumentos – alinhados à tese, a fim de sustentá-la e validá-la, ou seja, evidencia aspectos constituintes da argumentação.

Em relação às dificuldades para desenvolver a argumentação oral e escrita dos estudantes, a docente, em primeiro lugar, as atribui à falta de leitura: *“Muitas dificuldades que os alunos apresentam decorrem da pouca leitura, não há sequer noção instintiva de como escrever certos textos”*. A escrita e a leitura são indissociáveis; complementam-se. E é no âmbito escolar que essas atividades são desenvolvidas como prática sistemática. Portanto, é imprescindível que o professor seja parte desse universo, a fim de que possa orientar de forma segura o aluno para a diversidade de gêneros discursivos a serem lidos e produzidos (ABAURRE, 2012). No mesmo sentido:

*“Eu incentivo muito a leitura de vários gêneros – a literatura clássica, textos jornalísticos, crônicas, contos – é interessante que, às vezes, eu comento um determinado livro que eu li, ou leio para eles um trecho de uma obra e alguns alunos passam a procurar pelo livro na biblioteca ou mesmo me perguntam se eu tenho para emprestar” (P).*

A fala da professora evidencia que não é possível o professor desenvolver práticas de leitura e de escrita que tenham significado para os estudantes se ele não for um leitor. Abaurre (2012, p. 10) afirma que:

[...] Se o próprio professor não lê, se não sabe o que significa deixar-se constantemente seduzir-se pela magia dos livros, se nunca viveu a **intertextualidade**, como pretende que ele, professor, atribua algum significado à afirmação corrente de que “as atividades de leitura devem ser sempre significativas.

Salienta-se, a partir desse relato, a importância da relação professor e aluno e o quanto as percepções do estudante em relação ao professor influenciam o seu envolvimento no processo de aprendizagem. Há situações em que o educador enquanto autoridade fala ao aluno, mas também é essencial que o educador fale com o aluno. Quando o diálogo é indissociável da relação professor e aluno, é comum os estudantes se interessarem por aspectos da vida do professor e buscarem, assim, pontos de contato, pontos que os toquem e, dessa forma, interiorizem algo do professor ao mesmo tempo em que projetam um pouco de si no professor (FREIRE, 1997).

Nesse sentido, ainda, de acordo com Freire (1997, p. 59), “[...] o diálogo não apenas em torno dos conteúdos a serem ensinados, mas sobre a vida mesmo, se verdadeiro, não somente é válido do ponto de vista do ato de ensinar, mas formador também de um clima aberto e livre”. A atitude da professora de comentar obras

literárias lidas toca a sensibilidade dos estudantes e aguça sua curiosidade.

Portanto, é essencial o estabelecimento de uma relação afetiva entre professor e aluno, em que o diálogo seja o ponto central do processo de ensinar. Nessa mesma direção, analisando a concepção *deleuziana*, Martins (2014, p. 6) esclarece que

[...] não há a existência de um saber adormecido porque todo saber é um saber de afeto, e só pode sê-lo depois de ser afetado; não há nada que garanta, de antemão, que o pensamento será afetado, que o aluno se engendrará na busca pelo sentido do signo e, que, enfim, produzirá uma aprendizagem.

Outra situação destacada pela docente em relação às dificuldades encontradas no desenvolvimento da competência argumentativa nos estudantes do terceiro ano do Ensino Médio é a reduzida carga horária da disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Médio. Na escola *locus* da pesquisa, a disciplina conta com duas horas semanais de aula. Esse aspecto, associado às dificuldades apresentadas pelos estudantes no início do Ensino Médio, é complexo e limitador, segundo a professora:

*“Há uma situação muito grave, que merece atenção. Os alunos têm chegado ao Ensino Médio com muita dificuldade para ler e escrever, infelizmente, alguns não sabem ler realmente. É preciso fazer um trabalho de base, mas com duas horas semanais para a Língua Portuguesa com tudo que se precisaria abordar é quase impossível. Nós (professores da escola) desenvolvemos um projeto de reforço, no contraturno, para os alunos que mais precisam, no entanto, poucos frequentam, quer seja por desmotivação, por morar longe e não ter condução e, principalmente, por precisar ajudar em casa com a responsabilidade das tarefas domésticas e/ou cuidar de irmãos menores ou mesmo por desempenhar atividade remunerada importante para a renda familiar” (P).*

Contudo, a docente manteve sempre uma atitude positiva e otimista em relação à educação, especialmente, em relação à importância das práticas de ensino da argumentação oral e escrita no Ensino Médio: *“Mas, não podemos utilizar os problemas como uma desculpa. Precisamos achar meios de minimizá-los e continuar em busca de nossos objetivos. A argumentação é essencial para o desenvolvimento das pessoas em sua capacidade plena” (P).*

O discurso da professora de Língua Portuguesa reitera a importância da formação continuada na docência para contribuir, entre outros quesitos, com a reflexão sobre o fazer pedagógico e, consequentemente, com a recondução das

ações e projeções educativas. Ademais, demonstrou que o diálogo aberto é um aspecto central da sua relação com os estudantes e que leva em consideração os anseios de seus alunos no planejamento das aulas.

Ainda, especificamente a respeito do ensino da argumentação, entende a relevância de promover o desenvolvimento dessa habilidade, bem como compreende que alguns aspectos da vida escolar dificultam o alcance dos objetivos educacionais. No entanto, percebe na educação e no ensino da argumentação um caminho para possibilitar o desenvolvimento da capacidade cidadã. Dessa forma, como desenvolver a argumentação? Quais práticas adotadas pela docente e qual a recepção pelos estudantes?

#### **4.3 Práticas de Ensino da Argumentação**

O período de observação contou com vinte e oito horas-aula de Língua Portuguesa, numa turma de terceiro ano do Ensino Médio. Neste período, a professora ministrou as aulas de acordo com o Plano de Ensino da disciplina, priorizando em algumas aulas a literatura, em outras, a análise linguística e a produção textual. É importante ressaltar não se fez uma separação entre o conhecimento produzido na literatura e o estudo do funcionamento da língua e sua manifestação; porém a docente sempre esclarecia o ponto de partida da aula e o objetivo de aprendizagem.

Um aspecto intrigante a ser destacado é que, em todas as aulas, a professora expunha o objetivo. Ou seja, no início da aula, a professora escrevia no quadro o nome do componente curricular “Língua Portuguesa”, o ponto de partida do estudo “Literatura, Gramática ou Produção Textual” e o objetivo da aula, como, por exemplo: “conhecer o contexto histórico do Modernismo; conhecer o gênero textual artigo de opinião; produzir um artigo obedecendo à estrutura básica; reconhecer os elementos de coesão; utilizar as conjunções como elementos de coesão”, entre outros.

Entre a aula que apresentava como objetivo “conhecer o contexto histórico e as características do Modernismo” e a que elencava o objetivo “analisar um poema de Mário de Andrade e identificar nele características modernistas”, é possível

perceber uma certa progressão e relação de dependência, conforme reitera Bloom (1973), que, ao desenvolver a Taxonomia, colocou os objetivos de aprendizagem em níveis, o que impõe ao aluno a aquisição de habilidades e competências num determinado nível para que possa compreender o seguinte; portanto, as etapas são evolutivas. A exposição e a gradação dos objetivos durante as aulas foram também observadas no desenvolvimento da argumentação, ou melhor, no estudo direcionado à apropriação de gêneros textuais argumentativos.

No entanto, com o passar dos dias, a professora retomava cada vez menos o objetivo ao final da aula, o que contribuiu para uma mudança de atitude dos estudantes. A exposição do objetivo era, inicialmente, acompanhada com muita concentração; no final da aula, normalmente, era questionado se o objetivo foi, ou não, alcançado. Os estudantes participavam bastante deste momento. Entretanto, quando o objetivo passou a ser menos enfatizado pela professora, a reflexão sobre o processo de aprendizagem também sofreu leve mudanças.

Esse aspecto nos leva a pensar sobre como e o quanto os mecanismos que possibilitam aos alunos avaliarem o próprio progresso são importantes dentro do processo de ensino. A retomada do objetivo se configurava como uma operação de autoavaliação. No entanto, o fato de a professora abandonar a retomada do objetivo da aula para atender a uma demanda maior de conteúdo ou proporcionar um número maior de atividades, sem que outro instrumento de autoavaliação fosse trabalhado, dificultou aos estudantes desenvolverem a reflexão consciente de seu processo de aprendizagem.

O objetivo da aula voltado expressamente à argumentação ocorreu em seis momentos, ou seja, em doze horas-aula. Para maior precisão da pesquisa, o estudo focou, especialmente, a prática de ensino direcionada à estrutura argumentativa e à argumentação.

Nesse sentido, o já mencionado diálogo entre a professora e os estudantes se manteve como aspecto central. É importante evidenciar que o diálogo aqui mencionado refere-se a uma postura adotada pela docente, não simplesmente ao ato de abrir a possibilidade de participação comunicativa aos estudantes, em determinados momentos. A atitude entusiasmada de falar e, especialmente, a de



ouvir da professora proporcionou um ambiente claramente favorável à aprendizagem, especificamente, à argumentação, visto que, para ensinar a falar, é necessário saber ouvir.

Ademais, é de suma importância um ensino comprometido com a fala, com a capacidade de expressar-se, de opinar, para a qual é fundamental o diálogo entre professor e alunos, um espaço em que estes sejam protagonistas do próprio percurso educativo (FREIRE, 1996). A argumentação é um recurso que implica persuadir pela palavra. Dessa forma, o professor que objetive desenvolver a competência argumentativa deve ter postura dialógica, ouvir mais e estimular a expressão oral e escrita dos alunos.

Assim, durante as aulas, houve espaços de explanação e/ou de narrativa sobre o objeto de ensino, porém, com abertura ao diálogo. Evidenciou-se a concepção de que professor e aluno são igualmente importantes no processo de ensino e de que a aprendizagem ocorre de forma ativa, como corrobora Freire (1996, p. 36): “O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve.”

Ao planejar e executar práticas de ensino em que se propunha desenvolver a capacidade argumentativa, a predisposição dialógica ganhou ainda mais importância, pois a essência persuasiva da argumentação pode acarretar certas dificuldades, uma vez que a argumentação, ou mesmo, a linguagem é constituída pelo dialogismo. Conforme Bakthin (2003), o “eu” somente existe com e a partir do “outro”; é, portanto, no dialogismo que se constitui o sujeito dentro da sociedade, sujeito em permanente construção e que só existe em decorrência de elementos históricos, sociais, culturais, que fazem parte de um contexto complexo interativo.

Vários temas de grande relevância social foram utilizados para o desenvolvimento das práticas de ensino da argumentação, como, por exemplo, os desafios da mobilidade urbana, sistema carcerário, desafios para enfrentar o envelhecimento da população brasileira, os impactos das redes sociais nas relações interpessoais, aumento da ansiedade e da depressão entre os jovens brasileiros, entre outros. Ficou bastante acentuada a preocupação com o Exame Nacional do

Ensino Médio – ENEM –, em função dos temas abordados pela professora e da estrutura de texto escrito mais contemplada durante as aulas. Tal preocupação é certamente uma resposta às necessidades e anseios dos próprios estudantes do terceiro ano do Ensino Médio.

O ENEM exige dos candidatos a produção de um texto de estrutura dissertativa-argumentativa sobre temas com caráter cultural, social ou político e para os quais devem ser propostas algumas medidas para resolver ou para amenizar o problema (BRASIL, 2019). Assim, a redação do ENEM tem por finalidade um texto em que se apresente um ponto de vista sobre um determinado tema e para o qual haja a sustentação por meio de argumentos convincentes e bem articulados que convissem para uma determinada conclusão, reforçada por propostas de intervenção.

Aqui evidenciou-se uma dificuldade da professora de Língua Portuguesa, pois as orientações mais recentes para o Ensino da Língua Portuguesa, como a BNCC, dispõem sobre a necessidade de orientar o estudo do texto, em especial, da produção textual a partir da noção de gêneros textuais. Conforme Bakhtin (2003), os gêneros textuais podem ser orais ou escritos, com características relativamente estáveis, compostos por três aspectos básicos: o tema (ou conteúdo temático), a estrutura (plano composicional) e o estilo (a forma individual de escrever). Para o autor, esses aspectos interligam-se entre si e são determinados em função das especificidades de cada esfera de comunicação.

No entanto, apesar de a professora dedicar a maior parte de suas aulas ao estudo da redação do ENEM, não mencionou nenhuma vez a expressão gênero de texto ao referir-se a ela. Contudo, com o objetivo de desenvolver a argumentação, ao abordar o debate e o artigo de opinião, referia-se a eles como gêneros textuais. O fato de evitar referir-se à redação do ENEM como gênero textual, embora a abordagem e o tratamento sistemático do ensino fossem tão criteriosos ou mais que os expressamente definidos como gêneros textuais, pode ter relação com a discussão relativamente nova acerca da configuração ou não da Redação do ENEM como gênero textual.

Nesse sentido, Bakhtin (2003) dispõe que os gêneros textuais não são estáticos, mas podem sofrer modificações conforme o momento histórico e o

contexto social. Assim, cada situação social pode determinar o surgimento de um gênero textual específico. Portanto, os gêneros textuais não são produtos acabados, mas desenvolvem-se a partir de necessidades das esferas de comunicação. Dessa forma, as condições que cercam a Redação do ENEM, como a estrutura composicional, a língua em uso atendendo a uma demanda social, entre outros aspectos, incitam a discussão acerca da classificação da Redação do ENEM como gênero textual.

Embora a Redação do ENEM e os gêneros textuais sejam temas relevantes para o ensino do texto e para compreender a produção enunciativa como fundamental na constituição da atividade humana, a pesquisa desenvolvida foca, especificamente, o ensino da argumentação. Portanto, tal debate não foi ampliado à luz de um *corpus* teórico, mas destacado por impactar as práticas de ensino da argumentação, analisadas.

O texto do ENEM como objeto de ensino foi o primeiro a ser abordado, na turma de terceiro ano *locus* da pesquisa, no ano de 2019. A primeira aula foi quase toda expositiva, porém com participação intensa dos estudantes. Ficou bem destacada a preocupação com o referido texto e com o Exame Nacional do Ensino Médio. O foco do estudo foi, especialmente, a estrutura composicional do texto, com detalhamento da introdução, desenvolvimento e conclusão, ou seja, a sequência argumentativa, bem como, as competências utilizadas para a avaliação, que são:

Competência 1: Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.

Competência 2: Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.

Competência 3: Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.

Competência 4: Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.

Competência 5: Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos (BRASIL, 2019, p. 6).

Ao expor os critérios de avaliação seguidos de explicação de cada um deles, os estudantes demonstraram insegurança, pois muitos afirmaram não compreender o que a professora dizia. Contudo, a docente procurou acalmá-los, afirmando que após trabalharem o texto argumentativo, analisarem exemplos e escreverem bastante, aos poucos, compreenderiam melhor os critérios e seriam capazes de

produzir um bom texto dissertativo-argumentativo.

Evidenciou-se nessa situação a confiança e respeito estabelecidos na relação professora e alunos, pois, apesar de os estudantes se fecharem e se colocarem numa atitude defensiva afirmando nada compreenderem, a professora entendeu esse momento dos alunos e, aos poucos, foi contornando a situação e conseguiu uma abertura para mudar a disposição afetiva dos alunos em relação ao objeto de ensino. Conforme dispõe Freire (2001), o amor, a humildade, a fé e a confiança nos homens, bem como, a esperança são combustíveis fundamentais para que o diálogo se configure como mecanismo de libertação.

Ainda, durante a mesma aula, a professora expôs em *datashow* um esquema, denominado por ela de “Esquema simplificado de texto dissertativoargumentativo”, apresentado no Quadro 3, abaixo, no qual delimitava o texto numa determinada estrutura. No entanto, procurou enfatizar que aquela estrutura não era a única forma de escrever uma dissertação argumentativa. Levando em consideração o pouco tempo que teriam para trabalhar o texto do ENEM, mesmo que já o tivessem abordado no início do ano letivo, considerou melhor optar por uma estrutura um pouco mais rígida. A estrutura serviria como lembrete de como conduzir a progressão do texto.

Quadro 3 - Reprodução do esquema elaborado pela professora

<b>ESQUEMA SIMPLIFICADO – TEXTO DISSERTATIVO ARGUMENTATIVO</b>	
Introdução (1º parágrafo)	Apresentação do assunto + problematização + tese
Desenvolvimento (2º ao penúltimo parágrafo)	Argumento 1 (exposto e explicado, finalizar retomando a tese) + Argumento 2 (exposto e explicado, finalizar retomando a tese)
	+ ...
Conclusão (último parágrafo)	Reforço da tese + propostas de intervenção alinhadas à tese + frase de fechamento (otimista).
Atenção! Não se esqueçam que é um texto e não um amontoado de frases. Usem conectivos!	

Fonte: Professora de Língua Portuguesa.

No início, surgiu a dúvida em relação à possibilidade de o texto dissertativoargumentativo ser abordado pela docente, de forma engessada, ou seja, como uma fórmula a ser seguida, sem espaço para a criatividade e o estilo pessoal.

A dúvida não se dissipou totalmente, mas foi interessante perceber o quanto os alunos se sentiam mais animados e até aliviados, à medida que a professora explicava cada ponto do esquema simplificado. Uma parte considerável da turma perguntou bastante. Contudo, não se pode menosprezar a fala atenciosa da professora e a relação clara do assunto tratado com a vida dos estudantes, especificamente, com suas aspirações e sonhos futuros como contribuição para o engajamento dos alunos.

Nesse sentido, aponta Tassoni (2000, p. 3): “Pensando, especificamente, na aprendizagem escolar, a trama que se tece entre alunos, professores, conteúdo escolar, livros, escrita, etc. não acontece puramente no campo cognitivo. Existe uma base afetiva permeando essas relações”. Assim, a relação harmônica entre professora e alunos associada ao tema da aula responsável por uma motivação intrínseca na maior parte da turma contribuiu para que a aula transcorresse de maneira serena.

Além da explicação detalhada do esquema adotado, a professora trouxe como exemplificação um texto que obtivera nota mil no ENEM 2018. O material foi entregue reproduzido em folha sulfite e também exposto no projetor para que os estudantes pudessem acompanhar e fazer anotações. Cada parte constituinte da dissertação argumentativa estava em cor diferente, como também estavam destacados os elementos que faziam a articulação do texto. Nesse momento, comparou-se o texto com o esquema antes estudado, dando uma atenção especial aos articuladores. Após a explicação e o diálogo, a professora solicitou que os alunos observassem a última folha do material entregue, onde constava uma lista de articuladores com sugestões de relações que poderiam estabelecer.

Quadro 4 - Texto utilizado pela professora (destaques realizados pela docente)

No livro “1984” de George Orwell, é retratado um futuro distópico em que um Estado totalitário controla e manipula toda forma de registro histórico e contemporâneo, a fim de moldar a opinião pública a favor dos governantes. **Nesse sentido**, a narrativa foca na trajetória de Winston, um funcionário do contraditório Ministério da Verdade que diariamente analisa e altera notícias e conteúdos midiáticos para favorecer a imagem do Partido e formar a população através de tal ótica. **Fora da ficção**, é fato que a realidade apresentada por Orwell pode ser relacionada ao mundo cibernético do século XXI: gradativamente, os algoritmos e sistemas de inteligência artificial corroboram para a restrição de informações disponíveis e para a influência comportamental do público, preso em uma grande bolha sociocultural.

**Em primeiro lugar**, é importante destacar que, em função das novas tecnologias, internautas são cada vez mais expostos a uma gama limitada de dados e conteúdos na internet, consequência do desenvolvimento de mecanismos filtradores de informação a partir do uso diário individual. De acordo com o filósofo Zygmund Baüman, vive-se atualmente um período de liberdade ilusória, já que o mundo digitalizado não só possibilitou novas formas de interação com o conhecimento, mas também abriu portas para a manipulação e alienação vistas em “1984”. **Assim**, os usuários são inconscientemente analisados e lhes é apresentado apenas o mais atrativo para o consumo pessoal.

**Por conseguinte**, presencia-se um forte poder de influência desses algoritmos no comportamento da coletividade cibernética: ao observar somente o que lhe interessa e o que foi escolhido para ele, o indivíduo tende a continuar consumindo as mesmas coisas e fechar os olhos para a diversidade de opções disponíveis. **Em um episódio da série televisiva Black Mirror**, por exemplo, um aplicativo pareava pessoas para relacionamentos com base em estatísticas e restringia as possibilidades para apenas as que a máquina indicava – tornando o usuário passivo na escolha. **Paralelamente**, esse é o objetivo da indústria cultural para os pensadores da Escola de Frankfurt: produzir conteúdos a partir do padrão de gosto do público, para direcioná-lo, torná-lo homogêneo e, logo, facilmente atingível.

**Portanto**, é mister que o Estado tome providências para amenizar o quadro atual. **Para** a conscientização da população brasileira a respeito do problema, urge que o Ministério de Educação e Cultura (MEC) crie, por meio de verbas governamentais, campanhas publicitárias nas redes sociais que detalhem o funcionamento dos algoritmos inteligentes nessas ferramentas e advirtam os internautas do perigo da alienação, sugerindo ao interlocutor criar o hábito de buscar informações de fontes variadas e manter em mente o filtro a que ele é submetido. **Somente assim**, será possível combater a passividade de muitos dos que utilizam a internet no país e, **ademais**, estourar a bolha que, da mesma forma que o Ministério da Verdade construiu em Winston de “1984”, as novas tecnologias estão construindo nos cidadãos do século XXI.

Lucas Felpi, 17 anos

A minúcia na execução da prática de ensino, aos poucos, evidenciou o objetivo de construir uma base para que o estudo do texto dissertativo-argumentativo e da argumentação propriamente dita fosse melhor explorado, visto que ficou evidente para parte dos estudantes, o pouco conhecimento que tinham das peculiaridades do texto dissertativo-argumentativo escrito. Havia, naquela aula, uma clara sequência que apontava para um planejamento. Conforme Libâneo (1994, p. 22), o planejamento é fundamental por ser “um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social”. Dessa forma, a concatenação das pequenas ações convergiu para um entendimento maior.

Ainda, em relação ao planejamento, é essencial que o professor conheça a realidade dos alunos para poder planejar as ações necessárias, a fim de alcançar seus objetivos. O ato de planejar é um processo complexo, que envolve várias ações indispensáveis, como: o que se pretende planejar, quais as principais dificuldades, para então traçar metas, objetivos e escolher a melhor estratégia para o contexto.

Por fim, ainda em relação a essa prática de ensino, uma produção inicial foi solicitada aos alunos. O tema versou sobre “Os desafios da mobilidade urbana no Brasil”. A docente solicitou que os estudantes pesquisassem sobre o assunto. Alertou que jamais copiassem textos, ou mesmo partes de textos da internet. Ou seja, deveriam pensar a respeito dos argumentos a serem utilizados e refletir sobre o que pensam a respeito, para então seguirem o esquema e as orientações da aula. Sobre essa perspectiva, ressaltam Riolfi et. al. (2014, p. 124):

A concretização de um texto exige o reconhecimento de que a escrita advém de um esforço solitário – que não deixa de ser mediado pela palavra do outro [...] não só da luta com as palavras, mas também da luta pela liberdade e coragem de assumir o que se quer dizer sobre determinado assunto.

A professora procurou estimular a motivação dos alunos em relação à produção textual inicial:

*“Esse primeiro texto pode ser difícil, mas é importante, porque é a partir dele que eu poderei ver como vocês estão escrevendo e o que precisam melhorar” (P).*

Essa fala evidencia que, a partir da produção real dos estudantes, a orientação sobre aspectos linguísticos e estratégias argumentativas poderiam ser melhor conduzidas. Também enfatizou o envolvimento e a dedicação às atividades para o sucesso do desenvolvimento da argumentação:

*“[...] e para melhorar a escrita do texto dissertativo-argumentativo não tem fórmula mágica é preciso treino. Nós faremos várias atividades que nos auxiliarão a pensar melhor nos argumentos e a estruturá-los melhor, mas cada um tem que se dedicar [...] porque escrever também é uma questão de estilo pessoal, uns terão mais outros menos dificuldades, uns terão problemas em um aspecto e outros em outro, mas todos são capazes de produzir um texto dissertativo-argumentativo adequado” (P).*

De acordo com essa premissa, conforme Koch (2011), a argumentação resulta das relações discursivas estabelecidas entre enunciado e enunciação e concernem às intenções do locutor e ao sentido que se tenciona no discurso, o que, por sua vez, revela-se através de marcas linguísticas próprias da argumentação. Dessa forma, é plausível projetar que a produção escrita inicial dê pistas importantes para que a professora possa planejar o trabalho com os operadores argumentativos e, assim, melhor preparar os estudantes para o reconhecimento e a utilização consciente desses recursos.

A produção escrita foi entregue à professora na aula seguinte, mas não comentada, visto que a respectiva aula não abordava a escrita argumentativa. Após duas semanas, a professora entregou o texto com correções. Os estudantes não demonstraram frustração, incômodo, ou algo parecido; ao contrário, foram receptivos aos apontamentos, alguns bastante extensos, escritos nas produções.

A reescrita foi solicitada como atividade extraclasse. Alguns apontamentos foram feitos de forma geral, como, por exemplo, maior atenção ao uso dos elementos de coesão, utilização inadequada da primeira pessoa, conferindo exagerada subjetividade ao texto, entre outros aspectos, os quais a docente reiterou ter destacado individualmente nas produções. Lembrou, ainda, que, havendo dúvidas, poderiam utilizar o horário de atendimento para reforço no contraturno das aulas. Em todas as produções escritas solicitadas durante o período de observação, recorreu-se a este modelo de correção. Nesse sentido, em inúmeros momentos, a docente deixou transparecer preocupação com a carga horária da disciplina, que, conforme explicitou em entrevista, é insuficiente para abordar, de forma minuciosa e



aprofundada, todos os aspectos que ela considera importantes.

A partir da segunda aula direcionada ao desenvolvimento da argumentação, a docente conversou sobre a necessidade de aprofundar o conhecimento em relação aos fatos. Diferenciou o senso comum de um argumento com maior profundidade; destacou que os textos produzidos, algumas vezes, foram expositivos, com argumentos frágeis; destacou a relação tese-argumento como fundamental na produção de texto para o ENEM e, igualmente, para a argumentação em situações reais de comunicação. Corroboram essa asserção, Cantarin, Bertucci e Almeida (2017, p. 84):

Na avaliação de textos dissertativo-argumentativos, é preciso levar em conta a qualidade dos argumentos na composição do texto. Em geral, essa qualidade pode ser avaliada assim: o produtor apresenta uma ideia e, em seguida, articula um raciocínio capaz de comprová-la.

Após a constatação da necessidade de formulação do repertório e do aprofundamento da argumentação e da contra-argumentação, a professora planejou aulas com estratégias variadas para desenvolver a competência argumentativa. Conforme Anastasiou (2003), o ensino apresenta duas dimensões: a intencionalidade e os resultados alcançados. Ou seja, o processo de ensino está diretamente relacionado aos objetivos de aprendizagem, aspecto que destaca a importância da estratégia selecionada e adaptada pelo professor, bem como, ao processo de avaliação.

As estratégias utilizadas durante as aulas observadas para desenvolver a argumentação foram: debate, seminário, *World Café*. No entanto, adaptações à realidade dos alunos e ao ambiente escolar específico foram feitas para garantir melhor aplicação e resultado. Em primeiro lugar, foi desenvolvido o debate, que é um gênero de texto oral da ordem do argumentar.

Trata-se de um relevante instrumento para o ensino do oral em contextos mais formais, para estimular a competência argumentativa. O debate e a capacidade argumentativa desempenham uma função importante em nossa sociedade, conforme salientam Dolz, Schenuwly e Pietro (2004, p. 214):

O debate torna-se necessário na escola atual, na qual fazem parte dos objetivos prioritários as capacidades dos alunos para defender oralmente ou por escrito um ponto de vista, uma escolha ou um procedimento de descoberta.

Ademais, o ensino de gêneros de textos orais argumentativos, relacionados a situações públicas de comunicação, ou seja, menos espontâneas, já que os estudantes, normalmente, apresentam bom domínio dos gêneros orais do cotidiano, retoma a responsabilidade da escola quanto à instrução e à geração de oportunidades. Respalda a premissa Dolz, Schneuwly e Haller (2004, p. 146):

[...] é preciso que nos concentremos em gêneros da comunicação pública formal. Por um lado, aqueles que servem à aprendizagem escolar em francês e outras disciplinas (exposição de relatório de experiência, entrevista, discussão em grupo, etc.), e, por outro lado, aqueles da vida pública no sentido *lato* do termo (debate, negociação, testemunho diante de uma instância oficial, teatro etc.).

Para desenvolver o ensino da argumentação por meio do debate, a docente dispôs as carteiras em círculo, escreveu no quadro o tema sobre qual debateriam “Diminuição da idade Penal” e encorajou os estudantes a falarem. De início, os alunos se limitavam a dizer “eu sou a favor”, “acho que tem que diminuir mesmo”, “não adianta nada diminuir”, entre outras expressões. No entanto, aos poucos, a professora, de forma tranquila, questionava os posicionamentos, porém, sem desprezá-los, mas estimulando-os a refletirem sobre seus próprios posicionamentos antes de “atacar” os contrários.

Outro elemento já destacado no início do debate foi a dificuldade dos estudantes, em especial dos menos inibidos, em ouvir os debatedores com posicionamentos contrários. A professora interveio explicando que o debate proposto não se alinhava ao modelo de debate deliberado da televisão, principalmente, em momento de eleições e que a intenção era compreender, com maior profundidade, o assunto tratado para, então, organizar seus argumentos, o que predispõe a escuta e a reflexão sobre todas as ideias, seja para refutá-las, seja para expressar concordâncias, mesmo as parciais.

Em pouco tempo, o debate parecia ter chegado a um esgotamento. Apesar de haver muito a ser discutido sobre a problemática, os estudantes, embora naquela altura bem envolvidos na atividade, não tinham repertório que pudesse fazer fluir o debate. O que parecia ser o fim da atividade, na verdade, configurou-se como uma nova etapa. A professora expôs um vídeo curto em que um *youtuber* comentava os crimes cometidos por menores e por maiores de dezoito anos; discutia dados e as medidas legais de punição e prevenção. Dessa forma, o debate ganhou novo fôlego

e passou a outro nível.

Ainda assim, ficou evidente na atividade que os estudantes, apesar de conseguirem formular uma tese e sustentá-la com argumentos, apresentam dificuldade para modalizar e expõem, muitas vezes, suas colocações de forma generalista e fechada. Outrossim, a argumentação pode ficar presa a uma circularidade, sendo os argumentos repetidos exaustivamente. Dessa forma, como ocorreu na aula em questão, é necessário que o professor desenvolva o papel de moderador, que, conforme Dolz e Schneuwly (2004, p. 222), “[...] assegura o papel de síntese, de reproposição, de reenfoque”.

A atividade teve duração de uma aula, ou seja, aproximadamente, uma hora e quarenta minutos; ao final, foi solicitado como atividade extraclasse um texto dissertativo-argumentativo sobre o tema. Outra aula foi planejada e executada para a reescrita do texto com acompanhamento da professora. Outra estratégia utilizada como prática de ensino da argumentação e também como gênero de texto foi o seminário, modelo de exposição oral bem diferente do debate e uma das atividades orais mais comum nas escolas.

Para que essa atividade fosse desenvolvida, a docente organizou a turma em cinco grupos previamente selecionados. O tema era livre, mas deveriam pensar em algo que fosse do interesse do público (os próprios colegas de sala) e, se possível, da sociedade. Poderiam utilizar vídeos e fotos produzidos por eles. Duas aulas foram destinadas à apresentação dos seminários. Um grupo não apresentou e outro precisou de uma aula inteira para sua exposição, tamanho o envolvimento dos estudantes.

A exposição oral, como nos seminários escolares, de acordo com Dolz e Schneuwly (2004), é um instrumento privilegiado de conhecimento para o auditório, especialmente, para quem prepara e apresenta, pois precisa explorar variadas fontes de informação, selecionar as que contribuirão com o tema e a finalidade, construir o esquema que sustentará a apresentação e mobilizar recursos linguísticos que prendam a atenção e auferam a credibilidade do auditório.

Também foram evidenciados os critérios de avaliação: clareza do tema; exposição oral; suporte visual; coerência, bem como as datas para auxiliar na

elaboração de slides e outros suportes e, posteriormente, as datas para a apresentação. Por tratar-se de uma turma de terceiro ano do curso técnico em administração, que conta, desde o primeiro ano, com a disciplina de “Metodologia de Pesquisa Científica”, a professora considerou não ser necessário pontuar passo a passo como realizar a apresentação, pois acreditou ser uma situação relativamente familiar para a turma.

A apresentação de uma exposição oral envolve a seleção de uma estratégia argumentativa, predispõe o planejamento da fala para que ocorra a aceitação por parte do auditório (FIORIN, 2018). Portanto, o ensino sistemático da argumentação muito contribui para a capacidade de interferência nas situações que impactam o mundo, pois desenvolve a habilidade de antecipar as representações do interlocutor para então selecionar a melhor estratégia persuasiva. Assim, “neste contexto, as antecipações, as negociações visam ao estabelecimento de acordos tácitos entre os interlocutores, ou quando não, a busca de maior equanimidade dos pontos de vista (MELO; BARBOSA, 2005, p. 153)”.

Ademais, o seminário estimula a construção de um repertório de operações linguísticas importantes para a argumentação, como: a coesão temática, que assegura a articulação das diferentes partes temáticas; sinalizações do texto que distinguem, no interior das séries temáticas, as ideias principais das secundárias; o desenvolvimento das conclusões e das sínteses; organizadores temporais, entre outros (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

Por fim, uma aproximação com a estratégia *World Café* foi utilizada para contribuir com o desenvolvimento da competência argumentativa dos estudantes do terceiro ano do Ensino Médio. A técnica *World Café*, proposta por Brown e Isaacs, é embasada na premissa de que a conversa impulsiona negócios pessoais e organizacionais. A criatividade é o ponto central. Um ambiente acolhedor, planejado e bem-humorado possibilita acesso ao processo mais criativo presente nos indivíduos. O princípio de polinização cruzada da estratégia garante a geração de ideias de forma colaborativa, o que também estimula o desenvolvimento cognitivo do grupo.

Segundo Martins e Passos (2017, p. 835), “[...] o cerne do trabalho com o *world café* está na participação ativa dos membros dos grupos e tem como consequência a construção de uma inteligência coletiva a respeito do tema elencado para o debate”. Ou seja, a possibilidade que a estratégia oferece de circulação dos membros estimula um maior entendimento do tema e o fluir de ideias e conceitos numa perspectiva argumentativa.

A docente, diferentemente do debate e do seminário, não conceituou a estratégia utilizada, mas expôs aos alunos que fariam um debate diferente e uma minipresentação. Em seguida, dividiu a turma em cinco grupos, disponibilizou uma folha de cartolina e pincéis vermelho e preto para cada grupo e uma folha sulfite com o tema a ser discutido: desafios para enfrentar o envelhecimento da população brasileira; o aumento da ansiedade e da depressão entre os jovens; a crise no sistema carcerário brasileiro; surtos e epidemias no Brasil; influência das redes sociais nas relações pessoais.

Em seguida, expôs que um integrante de cada grupo deveria ser escolhido pelos pares para anotar os argumentos e as conclusões dos grupos e que, a cada dez minutos ou mais, ordenaria que os membros, com exceção do responsável pelo registro, compusessem outro grupo. O líder responsável pelos registros deveria explicar o ponto da discussão, estimular e registrar novas contribuições. Por fim, a equipe inicial deveria reunir-se novamente e expor de forma breve as conclusões sobre o tema. Ainda, disponibilizou para cada grupo um prato com biscoitos e chocolates.

Enfim, mesmo sem clara menção ao *World Café*, os aspectos da atividade são característicos da estratégia, como, por exemplo, a questão central, a polinização cruzada, a ambientação mais relaxada com acesso a alimentos, o registro e o compartilhamento final das ideias, o que possibilitou a relação entre a prática docente e a estratégia *World Café*.

A argumentação, durante a atividade, foi amplamente estimulada através da rede de ideias que se ampliava de forma colaborativa. Assim, a característica da estratégia de possibilitar a mobilização dos estudantes a fim de participarem de vários grupos estimulou o compartilhamento de perspectivas, enriquecendo a

possibilidade de *insight* e, ao mesmo tempo, exigiu dos estudantes a produção de argumentos capazes de persuadir o grupo a aceitá-lo, registrando-o para compor a exposição final.

Conforme Fiorin (2018, p. 17), “os argumentos são raciocínios que se destinam a persuadir, isto é, convencer ou comover, ambos meios igualmente válidos de levar a aceitar uma determinada tese”. Ademais, o compartilhamento das descobertas através da conversação em assembleia contribuiu ainda mais para o enriquecimento da prática de ensino da argumentação.

Por fim, um procedimento comum a todas as ações direcionadas ao desenvolvimento da competência argumentativa dos estudantes refere-se à condução de atividades metalinguísticas, que ocorreram normalmente nas aulas em que os objetivos de aprendizagem estavam alinhados à literatura ou à gramática, assim denominada pela docente. Já em relação ao ensino da competência argumentativa, através de determinados gêneros textuais e estratégias de ensino, houve pouca abordagem, restringindo-se ao tratamento da redação do ENEM, através da observação em uso, no texto exemplo, dos elementos de coesão. Além disso, foram realizadas pequenas exposições orais de instrução e os apontamentos individuais nas produções escritas.

#### **4.4 Vozes adolescentes: o papel da argumentação**

Dos discursos dos estudantes afloraram vários aspectos imbricados no desenvolvimento da argumentação. Todo o processo da narrativa feita por eles durante a pesquisa deixou claro que eles acreditam na importância da argumentação. Em primeiro lugar, conforme a linguística atual, evidenciaram a compreensão de que a argumentatividade está na linguagem, isto é, a linguagem é argumentativa. Tal componente trataria do sentido do enunciado em situação real de comunicação – o uso. Dessa forma, também se acrescentaria um componente semântico à proposição da língua (FIORIN, 2018). Assim, o sentido do enunciado se completa apenas na situação de comunicação, como é possível perceber na fala do estudante:

*“Se um amigo pede para fazer um trabalho da escola e você diz que trabalha à tarde. Não é um debate, mas você está se explicando...sei lá...quer que o amigo entenda que não é que você não queira, mas você não pode” (E4).*

O discurso do estudante 4 evidencia a compreensão do evento comunicativo como um todo, ou melhor, o estudante assimilou o papel da situação de uso em relação ao enunciado. A frase “trabalho à tarde” apresenta um componente argumentativo em decorrência da situação em que foi empregada, já que tal expressão, a princípio, parece a exposição de um fato – alguém trabalha à tarde. Porém, no contexto em que o diálogo é sugerido pelo estudante, apresenta-se como argumentação, evidenciando não a informação, mas configura “razões” que sustentam uma decisão e, ao mesmo tempo, direcionam o pensamento e a emoção do interlocutor.

Ao tratar a argumentatividade como algo indissociável da linguagem, faz-se a aproximação dos termos argumentação e retórica, conforme corrobora Koch (2011), “[...] postulando a presença de ambas, em grau maior ou menor, em todo e qualquer tipo de discurso”. Da mesma maneira, atesta o estudante 9: “[...] *verdade, quase sempre, a gente deseja que a pessoa com quem estamos falando concorde, às vezes, nem é algo “importante”, é só uma fofoca, um julgamento, mas “colocamos” como se tivéssemos motivos para pensar ou falar aquilo*”. Na fala, o estudante demonstra perceber, mesmo nos enunciados mais simples, o desejo de agir sobre o outro, definindo assim a argumentação como característica que orienta a linguagem para produzir determinadas reações no interlocutor.

Tanto o estudante 4 quanto o estudante 9 demonstraram que percebem a argumentação como uma operação da linguagem que visa determinados efeitos. No entanto, essa percepção parece ir além da constatação de que a argumentação busca no interlocutor a adesão a uma tese, mas também a argumentação é utilizada para construir uma determinada imagem do locutor. Os indivíduos também utilizam o recurso da argumentatividade presente na linguagem e condicionada pela situação para produzirem uma imagem de si mesmos, de como gostariam de ser “vistos” pelo outro.

Segundo Schwertner e Conrad (2016, p. 30), “os estudantes não querem ser coadjuvantes na vida escolar: querem ser atores, querem falar e serem ouvidos,

expor suas ideias, lutar por espaços para discussão das práticas e de seu cotidiano escolar”. E, principalmente, assumir como responsabilidade a construção do conhecimento e a atuação social:

*“Você precisa argumentar. É uma questão de sobrevivência. Não pode sofrer bullying ou outro tipo de violência e não questionar. Se você não fala, se você não luta, nada muda” (E1).*

A fala dos estudantes demonstra a relevância da linguagem, da argumentatividade para o desenvolvimento do indivíduo enquanto cidadão atuante nos contextos sociais. Nesse sentido, Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996) compreende a argumentação como utilização de técnicas discursivas com a finalidade de obter a adesão dos ouvintes, caracterizando-se como um ato de persuadir, de intervir. Deste modo, “E 5” concebe a argumentatividade como um caminho de resistência e de interferência na realidade:

*“[...] às vezes, você vê algo errado, algo que não é com você, mas você sabe que não deveria ser assim. Você pode questionar ou pode se calar, mas se você se cala está contribuindo com aquilo, é meio um cúmplice” (E5).*

É muito relevante observar também a construção argumentativa dos estudantes durante suas explanações. Ao falarem sobre a argumentação, os adolescentes adotaram uma postura de evidente intenção persuasiva. Os discursos dos estudantes “E1” e “E5” são argumentos fundamentados numa ideia de consequência, ou seja, para eles, as situações de violência ou mesmo outra situação degradante podem ser perpetuadas pelo ato de calar, ou melhor, não argumentar leva à continuidade da violência, demonstrando uma clara relação de causa e consequência. Fiorin (2018, p. 165) destaca que “quando se usam proposições iniciativas, argumenta-se, em geral, com as possíveis consequências positivas ou negativas de uma dada ação”. Assim, é interessante constatar que, feita uma proposição iniciativa, “[...] as que convocam a realizar uma ação ou a evitar que algo se produza” (FIORIN, 2018, p. 165), no caso, a proposição “*Não se pode calar sobre a violência*” desperta nos estudantes a necessidade de encontrar uma consequência possível que fortaleça seu ponto de vista.

É possível observar o desenvolvimento da argumentação ao serem ofertadas aos estudantes, práticas de ensino que enfoquem a discussão sobre temas e conceitos. A centralidade na oralidade, como aconteceu no desenvolvimento do



grupo focal, é uma importante ferramenta para o desenvolvimento da argumentação, especialmente, para o pleno desempenho das habilidades essenciais na atuação social.

É perceptível também a importância da palavra nos diversos contextos sociais. Nesse sentido, o domínio da oralidade apresenta características distintas, que precisam ser levadas em conta num trabalho que torna a oralidade como objeto de ensino (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Conforme se observa na fala do estudante 5, há argumento sustentado pela relação de consequência, mas também há um claro direcionamento ao interlocutor, perspectiva importante, pois inclui o outro na própria argumentação – aspecto marcado pela utilização do pronome “você” em cinco ocorrências durante a fala. Ademais, a escolha das expressões que fecham sua colocação – *é meio um cúmplice* – denota a capacidade de calcular os efeitos pretendidos no interlocutor.

Além disso, os estudantes sugeriram que o uso adequado da palavra e da argumentação contribui para a vida pública, para a resolução de conflitos e de situações que os coloquem em vulnerabilidade, conforme explicitado na fala: *“Quanto mais a gente fala sobre alguma coisa, mais podemos despertar outras pessoas para a necessidade de falar contra as coisas erradas”* (E3).

Nesse mesmo sentido, apontam também a característica persuasiva e intencional da argumentação, revelada, essencialmente, pelas expressões “despertar” e “necessidade de falar”. Dessa forma, como corrobora Marcuschi, (2004, p. 10), “[...] a argumentação procura atingir a vontade, envolvendo a subjetividade, os sentimentos, a temporalidade, buscando adesão e não criando certezas”.

Assim, toda a atitude do locutor em relação ao próprio discurso é dotada de uma intencionalidade. O que é a compreensão e a interpretação se não a constituição da própria noção de intenções, já que os enunciados possuem inúmeras significações:

O conceito de intenção é, assim, fundamental para uma concepção da linguagem como atividade convencional: toda a atividade de interpretação presente no cotidiano da linguagem, fundamenta-se na suposição de que quem fala tem certas intenções, ao comunicar-se. Compreender uma comunicação é, nesse sentido, apreender essas intenções (KOCH, 2011, p. 24).

Algumas falas revelaram que os estudantes têm vontade de falar, de contribuir, mas, ao mesmo tempo, sentem dificuldade, medo, ou seja, há um desajuste na atitude argumentativa, que pode ser agravada ou não superada em decorrência de um processo de ensino formal deficiente:

*“Tem hora que você tem vontade de falar, mas não consegue. Não sabe como falar, é bem ruim a sensação” (E4).*

*“[...] poderia ter mais atividades (na escola) para a gente aprender a argumentar, eu acho pouco. Eu gosto de falar sobre tudo, mas tem muito aluno que tem vergonha” (E1).*

*“Eu prefiro não falar muito, sabe, as pessoas não aceitam o que você pensa, tem sempre que ser de um jeito apenas” (E9).*

Em relação à escola, os estudantes destacaram o importante papel do professor e sua capacidade de propor situações que sejam estimulantes, nas quais os discentes sintam-se confortáveis para assumir um papel ativo no processo, como destaca Freire (1996, p.13):

*[...] nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos.*

Nesse sentido, as falas dos estudantes apontam os diversos “perfis” dos professores, ao mesmo tempo em que destacam o diálogo como requisito imprescindível ao processo de ensino:

*“Tem professor que não deixa você falar o que pensa, você fala e ele logo diz o contrário e ele tem mais jeito pra falar, você fica meio humilhado, mas não são todos” (E7).*

*“É legal quando o professor abre para todo mundo falar, para todos dar opiniões. O professor de geografia do nono ano cobrava muito a gente, mas as aulas eram ótimas, ninguém ficava tímido e nós aprendíamos” (E3).*

Não é possível, num processo de ensino comprometido com o desenvolvimento global dos estudantes, firmar-se numa relação de dominação, em que o professor impõe a sua verdade. O diálogo é essencial para o processo de construção. É neste momento que confluem a reflexão e a ação que transformam e humanizam o mundo (FREIRE, 1996).

A escola precisa ser um espaço de construção, onde os sujeitos se complementam. Em especial, ao tratar da argumentação, é necessário compreender

a figura do professor e a relação estabelecida entre professor e aluno. Afinal, as práticas de ensino da argumentação pressupõem a ideia de que os estudantes sejam capazes de problematizar e discutir questões sociais, econômicas e políticas. Portanto, é necessário que o professor tenha domínio do que pretende ensinar. Afinal, somente assim poderá estimular o aluno a questionar. No entanto, igualmente é necessário que o professor não tome o aluno como um receptáculo vazio, mas que assuma o diálogo como ferramenta sem a qual a ação educativa não terá sentido.

Portanto, cabe ao professor estabelecer um ambiente favorável ao desenvolvimento da argumentatividade, em que os alunos possam expressar-se, mas também tenham tempo para refletir, avaliar e reformular suas posições, contribuindo, dessa maneira, para a construção de uma sociedade mais comprometida e crítica.

Ademais, em relação ao processo de ensino, muitos estudantes acreditam que a argumentatividade vem sendo mais estimulada nas escolas, conforme se observa na fala: *“Pelo que eu ouço das pessoas mais velhas, hoje tem mais essa questão de argumentar, mais atividades que o professor pede para os alunos falar de algum assunto, pesquisar e depois expor o que pensam”* (E5).

No entanto, ainda há muitas práticas de ensino que se sustentam na repetição ou na simples troca de ideias, conforme evidencia o discurso do estudante 4: *“Teve uma vez que o professor fez um debate, mas nós só podíamos falar uma vez. Ficou estranho porque você tinha vontade de contribuir ou contrariar uma fala, mas não podia porque já tinha passado a sua vez”* (E4).

Especificamente, sobre o ensino da argumentação durante as aulas de Língua Portuguesa, é importante a análise do discurso dos estudantes que sinalizam falta de clareza, ou pouca ênfase na argumentação durante as práticas de ensino do texto: *“No ensino fundamental eu não vi isso de argumentatividade nas aulas de Língua Portuguesa... era só ler e interpretar o texto, fazer exercícios de gramática e escrever textos”* (E8); ou: *“No ensino fundamental não fiz textos argumentativos, só narrativos”* (E2).

As últimas falas apontam a repetição/reprodução no ensino, inclusive da produção textual. Infelizmente, ainda as práticas de ensino se embasam numa visão

homogênea e linear da linguagem. Nesse sentido, a escrita é relegada ao treino do uso do código; a leitura à decifração do código e a gramática à apropriação de regras, que, supostamente, lapidariam a língua em busca de uma manifestação ideal. Essa premissa gera dificuldades para o desenvolvimento da capacidade linguísticodiscursiva, pois, como destacam Schneuwly e Dolz (2004, p. 62), “[...] as práticas de linguagem implicam tanto dimensões sociais como cognitivas e linguísticas do funcionamento da linguagem numa situação de comunicação particular”.

É, portanto, importante salientar que a linguagem é a convergência das práticas sociais na manifestação do individual e do social. Assim, possui, evidentemente, um caráter heterogêneo. Dessa forma, o código, normas e estruturas são próprios da circulação discursiva; portanto, múltiplos, dinâmicos e variáveis (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

As práticas de linguagem na escola devem relacionar-se com as práticas de linguagem contemporânea e com as culturas juvenis. Mesmo compreendendo que a escola deve responsabilizar-se pelos letramentos valorizados socialmente, deve-se levar em conta que as práticas e as produções associam formas de expressão e características socioculturais próprias da cultura jovem; portanto, incorporá-las significa dar voz aos estudantes e atribuir significado ao ensino escolar (BARBOSA, 2018). Tal aspecto é possível inferir da fala do estudante 7, ao relatar uma cena vivenciada durante o Ensino Fundamental:

*“Teve uma vez que eu achei um máximo. Acho que eu estava no sétimo ano, a professora usou um anime que quase todos os alunos assistiam e ela conhecia mesmo a história. Usamos os personagens e criamos outros personagens. Fizemos um texto narrativo como se fosse um episódio do anime, foi um dia que gostei de escrever” (E7).*

A BNCC defende o trabalho com textos e produções multissemióticas, que pressupõem diferentes letramentos, com a exploração de variadas linguagens e o manuseio de diversas ferramentas. A BNCC (2018, p. 66) aponta, nesse sentido, que “a Linguagem contemporânea tem feito surgir novos gêneros e textos cada vez mais semióticos e multimidiáticos”; “[...] as novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e a disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e em outros ambientes da Web”. Por conseguinte, as mudanças socioculturais implicam também

modificações no contexto da linguagem, da produção, da divulgação e da relação dos indivíduos com os gêneros textuais.

*“Este ano nós fizemos um trabalho muito legal. Foi uma entrevista ou reportagem em vídeo. O tema era livre e cada grupo escolheu algo diferente, mas eram problemas da cidade ou das pessoas em geral. Foi tipo uma denúncia, chamar a atenção das pessoas para discutir, sabe?!” (E1).*

*“Meu grupo fez uma reportagem sobre os casos de violência doméstica na cidade, fomos ao Posto de saúde, Hospital Municipal, CRAS, TVs e rádios e na polícia. A professora tinha dado 30 minutos para cada grupo, 15 para o vídeo e 15 para nossos comentários e dos outros alunos. Usamos a aula toda...” (risos) (E8).*

Os estudantes demonstram no relato dessa vivência, que, além do estímulo à capacidade crítica e à habilidade argumentativa, a escolha de um texto multissemiótico foi componente importante para o envolvimento dos estudantes na prática educativa. Assim, conforme Barbosa (2018, p. 19):

[...] para garantir que a dimensão ética, estética e política perpassasse os processos de produção; e, sobretudo, que se considerem tanto processos de compreensão e análise desses textos multissemióticos quanto de produção, de forma a assegurar que os estudantes tenham voz e interação significativas, que possam experimentar vários papéis sociais e que possam, pautados por uma ética da responsabilidade, [...].

Também é necessário salientar a importância concedida em todos os momentos de fala dos estudantes, às práticas da oralidade. Muitas vezes, o ensino da oralidade, ou melhor, dos gêneros de texto orais, tem sido deixado de lado, em função da tradição escolar de centrar-se no domínio de gêneros escritos, na produção textual que abandona o ensino e a prática da oralidade. Contudo, para Schneuwly e Dolz (2004, p. 43), “comunicar-se oralmente ou por escrito pode e deve ser ensinado sistematicamente”. Assim, as práticas de ensino da língua portuguesa nas escolas devem estar comprometidas, também, com as características essenciais do oral enquanto texto.

Nessa perspectiva, é importante a compreensão de que o domínio de gêneros orais e escritos envolve diferentes níveis de significação. Locutor e/ou interlocutor precisam mobilizar, além de recursos linguísticos, quesitos como sonoridade, visualidade, movimento, entre outros. Não é tão comum o desenvolvimento de práticas de ensino da oralidade de forma sistemática, nas escolas. Existe ainda na cultura docente a concepção de que a escola é lugar do ensino da escrita, já que os estudantes iniciam a vida escolar, salvo em casos muito específicos, sabendo

comunicar-se oralmente.

Contudo, é enfática a importância de que a escola assuma a responsabilidade de desenvolver competências relativas ao uso de gêneros da oralidade. Nesse sentido, corroboram Negreiros e Vilas Boas (2017, p. 116): “Especificamente, os usos heterogêneos pertencentes à modalidade oral, principalmente, os usos formais públicos, aqueles que os falantes não aprendem em situações mais distensas e informais, devem ser objeto de preocupação das aulas de língua portuguesa”. Assim, Scheneuwly e Dolz, em sua obra *“Gêneros orais e escritos na escola”*, propõem a iniciativa de fazer do oral não apenas objeto de aprendizagem, mas objeto de ensino, ou seja, “[...] definir claramente as características do oral a ser ensinado” (2004, p. 126).

Os estudantes, sujeitos participantes do grupo focal, mencionaram inúmeras vezes a oralidade, em especial, a argumentação oral, como característica importante a ser desenvolvida para a formação dos indivíduos.

*“Fizemos muitos debates, apresentação de seminários e júri simulado. Eu achei muito bom, porque fomos percebendo como falar sem ser grosseiro, mas deixando claro nosso ponto de vista” (E4).*

*“Os primeiros debates foram bagunçados, todos queriam falar de uma vez e nem esperavam o outro terminar, mas agora a gente já consegue debater sem brigar” (risos) (E7).*

A oralidade, portanto, auxilia no desenvolvimento da capacidade lingüísticodiscursiva, que possibilita aos indivíduos atuarem na esfera política, social e cultural. Atuação que exige domínio, cada vez maior, de múltiplos gêneros discursivos. A tomada da palavra em público, associada aos recursos que a sustentam, é fundamental para o sucesso do desempenho enquanto cidadão.

Ademais, infere-se das falas dos estudantes que o desenvolvimento da argumentação tem grande impacto na interpretação crítica. Essa percepção, mesmo que principiante, é fundamental para o desenvolvimento da capacidade de interpretação e de produção textual. Conforme Koch (2011), a linguagem é caracterizada pela argumentatividade, que é um instrumento importante para a compreensão crítica na interação social.

Durante o grupo focal, houve um momento em que os estudantes falaram especificamente sobre como o ensino voltado ao desenvolvimento da argumentação possibilita melhorar a interpretação:

*“A gente começa a entender melhor os textos quando percebe que o escritor tem uma intenção” (E2).*

*“A argumentação ajuda sim para interpretar. Como vimos esse ano, os exemplos, as estatísticas e outras coisas utilizadas têm a finalidade de ajudar o autor a convencer o leitor [...] e se você sabe disso, fica mais fácil entender” (E7).*

Outra característica apontada pelos estudantes é relativa ao conhecimento do autor e/ou locutor para a interpretação e a como um ponto de vista é formado. As duas características, embora aqui apresentadas distintamente, têm um cerne único – o dialogismo.

*“Saber quem é o autor ajuda a compreender porque ele disse algo... se tem determinada profissão ou atuação...vivências...essas coisas” (E5).*

*“[...] se você é branco de classe alta ou negro de classe alta, talvez, tenha uma fala diferente sobre o racismo que um negro de classe baixa. Não é que quem é branco ou é rico seja racista, mas tem a ver com aquilo que você escuta e vai ficando dentro de você” (E1).*

É possível depreender das falas dos estudantes 5 e 1, a característica dialógica da linguagem. Deixam explícita a concepção de que há nos discursos outras vozes que não é a do locutor apenas. Nesse sentido, Bakhtin (2003, p. 315) esclarece: “Nossa fala, isto é, nossos enunciados [...] estão repletos de palavras dos outros. (Elas) introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos”.

A subjetividade dos indivíduos é construída a partir das relações sociais que estabelecem. Na concepção bakhtiniana, o sujeito atua sobre os outros na mesma medida que se constrói a partir e na relação com o outro. Assim, “[...] o dialogismo é o princípio da constituição do indivíduo e o seu princípio de ação” (FIORIN, 2018, p. 60). Dessa forma, há a indissociabilidade entre dialogismo e argumentatividade.

Ainda, os apontamentos evidenciam que os estudantes identificam que a consciência dos sujeitos não se constitui de uma única voz ou de um único lugar social inflexível, mas se constitui de diferentes vozes, que estabelecem relações entre si, contrapõem-se, confirmam-se, ampliam-se, como se pode observar nas

falar dos estudantes 2 e 10:

*“[...] mas também as pessoas mudam. Eu tenho a experiência de ter na família muito preconceito, mas eu não sou assim. Eu cresci diferente. Fui vendo outras coisas, outras ideias. Meus pais também são bem menos preconceituosos que meu avô, foi “tipo” diminuindo com as gerações...graças a Deus!” (E2).*

*“Às vezes uma pessoa tem uma visão das coisas e outra pessoa tem outra, quando elas conversam uma pode mudar totalmente de opinião ou mudar um pouco. Aconteceu comigo na aula de português [...] eu era favorável à redução da idade penal, agora eu não mudei totalmente, mas um pouco, vejo que a redução pode ter alguns problemas” (E10).*

É, ainda, interessante analisar na fala do estudante 2, a construção da estratégia argumentativa que utiliza como recurso o *Éthos* do enunciador. Percebe-se que o discurso é organizado para conferir credibilidade ao enunciador; trata-se de um tipo de recurso estratégico bastante interessante e eficaz, pois temos a tendência de confiar mais em quem julgamos honesto. Contudo, é imprescindível destacar, conforme Fiorin (2018, p. 228), “[...] que o caráter daquele que produz um ato de fala é uma imagem que se constrói no próprio ato de dizer”. Portanto, como elaborado pelo estudante 2, o orador enuncia uma informação e vai entrelaçando com características pessoais ou exemplos de vida para criar o sentimento de confiabilidade.

Outra questão bastante impactante, apontada por muitos jovens sujeitos da pesquisa, é a adesão a discursos sem uma prévia análise crítica. Não basta a identificação de um problema de interpretação ou, como amplamente difundido, de senso crítico, mas, sobretudo, deve-se compreender como as vozes entram em contato com os sujeitos. Ao conversar sobre o humor e o uso de determinadas expressões, os estudantes se indagaram a respeito de como os discursos nascem e por que aderimos a eles, protagonizando a seguinte sequência de diálogo:

*“Mas também, hoje, as pessoas estão muito chatas mesmo. Não pode falar isso, não pode olhar assim, é muito mi-mi-mi” (E6).*

*“Eu não entendo essa expressão mi-mi-mi. Se você reclama de como uma pessoa te chamou, de como é tratado, se pede por direitos iguais, é uma coisa justa, mas têm muita gente repetindo isso de mi-mi-mi” (E1).*

*“E por que não é mi-mi-mi quando a pessoa reclama das outras que estão lutando para serem respeitadas? [...] eu acho bem mais mi-mi-mi” (E4).*

É importante analisar o que significa a expressão “mi-mi-mi” nas falas dos estudantes, pois há, pelo menos, duas maneiras de compreender a expressão nos



discursos protagonizados durante o grupo focal. Primeiramente, a ideia de que “mi-mi-mi” se refira ao ato de reclamar demasiadamente, de fazer excessivo barulho por pequenas coisas. A segunda entende que a utilização da expressão “mi-mi-mi” é a tentativa de desconsiderar e/ou desprezar a defesa de ideias ou temas relevantes.

Ademais, o estudante 4 evidencia a ideia que faz da expressão, com uma contra-argumentação, deixando subentendido que, ao utilizar a expressão “mi-mi-mi” para classificar pejorativamente algumas reivindicações, estão também reclamando; por isso, suas colocações também poderiam ser consideradas “mi-mi-mi”.

A partir dessa premissa, é possível refletir sobre como recebemos os discursos, como os interiorizamos e como reagimos a eles. Nesse sentido, discorrendo sobre a concepção de Bakhtin, Fiorin (2018, p. 61) comenta que, “no processo de construção da consciência, as vozes são assimiladas de diferentes maneiras. Há aquelas que são incorporadas como voz de autoridade [...] outras vozes são assimiladas como posições de sentido internamente persuasivas”. Portanto, muitas vezes, os sujeitos aderem a determinadas vozes de modo incondicional, sem relativizar ou fazer qualquer análise que a possa desestabilizar de alguma forma; são resistentes e impermeáveis. A voz que se caracteriza como voz de autoridade pode partir da religião, do partido político, entre outras diversas esferas (FIORIN, 2018).

Mesmo que não haja menção expressa no discurso dos estudantes à voz de autoridade, é razoável inferir uma possível relação entre a crescente utilização do termo pejorativo “mi-mi-mi” com o universo da polarização política aprofundada no Brasil, nos últimos anos. Assim, se depender da constituição do mundo interior, os indivíduos formarão sua consciência alicerçada em diferentes vozes de autoridade.

Portanto, conforme Fiorin (2018), a consciência é sociossemiótica; portanto, a inter-relação estabelecida entre as vozes, especialmente, entre os tipos de vozes – voz de autoridade e voz internamente persuasiva – determina a formação da consciência. Em outras palavras, a voz de autoridade é assimilada de forma solidificada, enquanto a voz internamente persuasiva é permeável e híbrida, pois se abre continuamente à mudança. Dessa forma, tanto mais a consciência for formada por voz de autoridade, mais será monológica. Quanto mais instituída por voz

internamente persuasiva, mais dialógica será (BAKHTIN, 1981); (FIORIN, 2018).

Assim, retomando a fala do estudante 2, *“Eu cresci diferente. Fui vendo outras coisas, outras ideias. Meus pais também são bem menos preconceituosos que meu avô, foi ‘tipo’ diminuindo com as gerações”*, é possível identificar mudanças na constituição da consciência, que, conforme a teoria bakhtiniana, tem origem na interrelação e na interiorização dos tipos de vozes, que, por sua vez, decorrem de múltiplos fatores do contexto histórico, social e cultural.

Os estudantes também opinaram sobre a questão: “a argumentação é apenas expor um ponto de vista”. O enunciado, embora parecesse simples, apresentou-se ambíguo e complexo, à medida que as discussões foram sendo aprofundadas:

*“[...] é, você fala aquilo que você pensa” (E6).*

*“Sim, se é seu ponto de vista e você expõe...quer dizer que você está argumentando” (E9).*

*“[...] eu acho que não, quando você diz “expõe” parece algo que você coloca, mas não liga se as pessoas vão concordar ou não” (E2).*

*“É confusa essa frase. Porque quando a pessoa expõe um ponto de vista ela tá argumentando...sabe...está dando motivos, mas não é só uma exposição...nós falamos antes, a pessoa sempre espera que os outros concordem” (E1).*

Para compreender a pequena “confusão” e as “contraposições” oriundas das falas do grupo, é preciso retomar uma ideia já discutida anteriormente – a suposta objetividade, imparcialidade e neutralidade da linguagem. É possível sintetizar a ideia do grupo da seguinte forma: “argumentar é expor um ponto de vista, já que expor é também atuar sobre”. Embora a proposição, tal como está redigida, não tenha sido elaborada pelo grupo, a ideia de que “expor” um ponto de vista é argumentar foi tão defendida quanto a de que quem argumenta intenciona mais que apenas “expor”; ambas, ao mesmo tempo, foram acolhidas por todos.

Os estudantes ficaram internamente em conflito em decorrência, especialmente, da expressão “expor”, genericamente “vendida” com roupagem de objetividade. No entanto, ao “expor” um fato, há sempre uma estratégia da linguagem; portanto, está presente a argumentatividade. A escolha das palavras, a hierarquização e as conexões implicam um posicionamento (FIORIN, 2018).

A questão debatida como cerne na expressão “expor” foi, contudo, aprofundada pelo complemento “um ponto de vista” (*argumentar é apenas **expor um ponto de vista***), já que, ao delimitar um ponto de vista, admite-se a ocorrência de outras maneiras de pensar a mesma situação. Dessa forma, se põe em xeque a objetividade e a imparcialidade na linguagem.

Portanto, é significativo entender a objetividade como um sentido construído pela linguagem. Diversas situações de comunicação requerem a construção de uma linguagem que pareça menos contaminada pela subjetividade.

Para tal, muitos recursos podem ser utilizados, como, por exemplo, retirar o “eu” do interior dos textos (FIORIN, 2018). Esses recursos muito servem à argumentação em situações de debates públicos e em gêneros escritos.

Nesse sentido, Bakhtin (1981) ressalta que a palavra ou qualquer enunciado concreto encontra o objeto a que se refere já coberto por um ambiente social de discursos: “Nossas palavras não tocam as coisas, mas penetram na camada de discursos sociais que recobrem as coisas” (FARACO, 2009, p. 60).

As próprias palavras estão carregadas de valor argumentativo, já que todas são assinaladas com grande peso de apreciação social (BAKHTIN, 2004). Essa afirmação leva a outra questão analisada no discurso dos estudantes, sujeitos da pesquisa: há palavras que não podem ser usadas; delimitar o uso do léxico é congênere à censura?

*“Não acho que devemos ter que proibir o uso de uma palavra, as pessoas deveriam ter bom senso” (E3).*

*“Não é a palavra que se usa, mas como você vai usar. Às vezes uma palavra simples como “gay” pode ser usada normalmente ou em tom de deboche e de tentar humilhar” (E9).*

Os estudantes 3 e 9 trazem em suas falas a concepção de que o problema não é a palavra usada, ou seja, a significação não está encerrada na palavra. Assim, o contexto é um forte elemento para moldar definitivamente o significado. Nessa perspectiva, Fiorin (2018) destaca que as pessoas que defendem a linguagem politicamente correta, talvez, acreditem que existam termos neutros ou objetivos, o que absolutamente não é verdade, já que o contexto é fundamental para a construção do sentido dos enunciados.

Nesse mesmo sentido, é possível inferir do discurso dos estudantes a ideia de que a palavra não tem sentido isoladamente, mas apenas dentro de um determinado discurso, numa situação real de comunicação, como se observa no seguinte diálogo:

*“[...] a mas... se falar “viado” normalmente é para humilhar” (E4).*

*“Depende. Dentro da comunidade gay, às vezes, eles se tratam assim e não é ofensivo” (E1).*

Portanto, as palavras utilizadas são parte de uma estratégia argumentativa. Dessa forma, criam uma imagem acerca do locutor e assim também podem ser utilizadas para ecoar inúmeros discursos e reforçar posicionamentos discriminatórios, como destaca a fala do estudante 8:

*“Eu acho que o bom senso é melhor, mas como, no Brasil, é difícil as pessoas se conscientizarem sem uma pressão, acho que algumas palavras devem ser evitadas em alguns assuntos. Por exemplo, falaram que a palavra “veado” em relação à homossexualidade nem sempre é para humilhar...talvez, mas é assim em noventa por cento das vezes. Essas palavras bicha, veado, biba com esse sentido (designar homossexuais) nasceram para ofender” (E8).*

A discussão acerca da utilização ou não de algumas palavras impulsionou a reflexão em relação à reverberação dos discursos, ou melhor, como já apontado anteriormente durante os encontros do grupo focal, da presença de outras vozes nos enunciados:

*“Tem uns aqui que estudaram comigo ano passado (2º ano do Ensino Médio) e se lembram que assistimos um “filme” “O riso dos outros”. Falava do humor....e teve uma coisa que eu não esqueci...teve uma pessoa que falou que a questão era de que lado você está da piada. Sabe, não tem nada proibido, um tema, uma palavra, mas como você vai usar, você pode **reforçar** uma ideia errada ou não” (E4).*

Na mesma direção, a liberdade de expressão também foi muito debatida, possibilitando várias maneiras de entender a questão, conforme ilustram as passagens:

*“A liberdade de expressão, às vezes, é uma desculpa para ofender” (E1).*

*“Não acho que tem que ter liberdade de falar tudo que você pensa” (E10).*

De forma geral, os estudantes defenderam a liberdade de dizer; entretanto, com uma análise menos simplista. Foi muito empolgante perceber no grupo uma capacidade de argumentação mais amadurecida. Não havia mais tanto o sentimento, bastante comum nos adolescentes, a respeito da necessidade de

posicionar-se radicalmente contra ou a favor de algo, mas delimitar o ponto ou a perspectiva a partir da qual se defende algo, como se percebe nas seguintes falas:

*“A liberdade tem que vir junto com a responsabilidade” (E2).*

*“[...] se você usar sua liberdade para ferir um direito, você deve pagar por isso”.*

*“Não pode só defender a liberdade de expressão, sem entender a responsabilidade sobre o que você fala” (E8).*

Assim, os estudantes, em síntese, argumentaram que os vocábulos podem ser utilizados para ferir e discriminar; contudo, essa associação não pode ser feita à palavra em si, mas à intenção do locutor; nesse sentido, relaciona-se à estratégia argumentativa adotada. Contudo, em decorrência de expressões carregadas de sentido pejorativo quando utilizadas em determinados temas, é possível pensar na vedação de termos para minimizar a inferiorização de grupos. Ainda, se manifestaram acerca da liberdade de expressão e da necessidade de responsabilização por excessos cometidos.

Nessa mesma perspectiva, em consonância com o funcionamento da linguagem, não é plausível atrelar a perpetuação do preconceito e da discriminação a determinados vocábulos. Ademais, a condição de produção dos discursos sobre as mulheres, negros, homossexuais é carregada de preconceitos em nossa formação social. Nesse sentido, seria justificável deixar de utilizar as expressões mais fortemente relacionadas ao machismo, racismo, homofobia, etc. (FIORIN, 2018).

Após a análise do desenvolvimento da argumentação durante os encontros do grupo focal, ficou bastante nítido o impacto das práticas de ensino na maneira de compreender a argumentação, principalmente, na manifestação dos estudantes. Além de a própria técnica do grupo focal ser uma estratégia de grande impacto no desenvolvimento da capacidade argumentativa.

Conforme corroboram Schuwertner e Conrad (2016, p. 30), “[...] os estudantes não querem ser coadjuvantes na vida escolar”, o mesmo se constatou acerca das questões que os envolvem nos diferentes contextos. As reflexões realizadas nos permitem inferir que os estudantes desejam fazer parte, por meio da palavra, das decisões que impactam as práticas de ensino, bem como, das discussões de grande

relevância social.

Ao fechar este capítulo, é possível depreender que a relação teórico-prática é importante para a organização das práticas de ensino, mas há, ainda, uma cobrança muito acentuada para que o docente dê conta de uma gama específica e alargada de conteúdos, aspecto que incide diretamente no fazer pedagógico. Além disso, as práticas de ensino da argumentação são priorizadas em momentos pontuais da Educação Básica, o que dificulta o desenvolvimento de uma competência argumentativa mais madura. Ademais, os estudantes enxergam a argumentação quanto quesito indispensável à vida social e são receptivos às práticas de ensino que estimulam o desenvolvimento de recursos próprios da argumentação.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, é apresentado um compêndio do estudo, seguido das principais conclusões e de uma reflexão pessoal acerca da pesquisa realizada. A vivência proporcionada pela trajetória do mestrado, por vezes foi conflitante e exaustiva, mas sobretudo recompensadora. O olhar como pesquisadora me proporcionou não apenas refletir sobre o objetivo da pesquisa, mas me desconstruir e (re)construir enquanto professora-pesquisadora. Dessa forma, o mestrado, incluindo a pesquisa realizada, reforçou, para mim, a importância do campo teórico para propiciar à formulação de uma posição autêntica, independente e fundamentada. Ademais, os instrumentos de coleta de dados e anotações suscitaram ponderações importantes acerca da necessidade de registro das próprias práticas docentes, para que assim a ação pedagógica possa ser reconduzida a partir da reflexão.

Ainda, são aqui sugeridas implicações de futuros estudos acerca de práticas de ensino da argumentação para o desenvolvimento da capacidade crítica e do protagonismo, bem como ressalta-se a necessidade de repensar a formação inicial e, principalmente, continuada de professores, visando ao desenvolvimento da competência argumentativa dos alunos. O estudo desenvolvido teve como objetivo investigar as práticas de ensino voltadas ao desenvolvimento da competência argumentativa no terceiro ano do Ensino Médio. Além disso, buscou identificar relações teóricas entre a Base Nacional Comum Curricular e os documentos norteadores produzidos pela escola *locus* da pesquisa – PPP e Plano de Ensino Anual de Língua Portuguesa – concernente à argumentação. Ademais, o olhar da docente sobre a argumentação e as práticas de ensino desenvolvidas em sala,

como também a perspectiva discente sobre o papel da argumentação contribuíram para delinear a reflexão sobre a problemática.

Inicialmente, foi realizada a leitura do material teórico para auxiliar a reflexão sobre a linguagem e sobre o papel da argumentação. Houve, ainda, a preocupação de buscar, através de técnicas de pesquisa, dados que possibilitassem uma análise mais consistente do problema de pesquisa. Nesse sentido, várias técnicas foram utilizadas para que juntas pudessem subsidiar a análise das práticas de ensino da argumentação.

Dessa forma, buscando atender ao objetivo, o estudo foi desenvolvido através de uma pesquisa qualitativa, em que a técnica de análise documental foi utilizada para analisar possíveis relações teóricas entre a BNCC e o PPP e o Plano de Ensino Anual de Língua Portuguesa, produzidos por uma escola de Ensino Médio do interior de Mato Grosso, em especial, concernente à argumentação. Nessa perspectiva, foi possível identificar que o PPP da referida unidade escolar possui vários pontos alinhados à BNCC, como, por exemplo, a concepção de juventude enquanto plural e o compromisso com a formação de jovens críticos e autônomos. No entanto, não há menção específica, no PPP, quanto à argumentação; contudo, a defesa da autonomia e da capacidade crítica estabelece uma ligação imediata com a competência argumentativa.

Assim, não é plausível pensar em autonomia e criticidade sem a capacidade de posicionar-se, de defender ideias, de refutar, de contrariar, de selecionar informações, de inferir, entre outras características argumentativas. Ainda que compreendendo a argumentatividade como intrínseca à linguagem humana, é necessário refletir sobre os contextos menos espontâneos de uso da linguagem, para, então, averiguar se o domínio e a mobilização de recursos linguísticos próprios do universo argumentativo se configuram como importantes para a compreensão e a interferência consciente no universo social.

Portanto, uma educação que se comprometa em nível macro com a formação de indivíduos críticos e autônomos deve comprometer-se em nível micro com o desenvolvimento da competência argumentativa. Nessa perspectiva, a própria BNCC dispõe sobre a formação crítica e autônoma e evidencia como competência a



ser atingida o argumentar, explicitado na competência geral de número 7.

Outro aspecto que mereceu atenção na análise do PPP diz respeito ao acesso, permanência e sucesso na escola. Nesse sentido, a unidade escolar apontou como uma das necessidades “*melhorar a leitura, a interpretação e a escrita dos alunos*”, sendo possível, também, pensar o desenvolvimento da argumentação como mais um instrumento para melhorar as fragilidades observadas no processo de ensino.

Ainda, sobre as contribuições da análise documental para o objetivo da pesquisa, constatou-se que o Plano de Ensino Anual de Língua Portuguesa da unidade escolar também deixa transparecer um certo alinhamento à BNCC, o que nos leva a pensar que o corpo docente tenha se mantido informado acerca da legislação e das orientações para o ensino no Brasil. Contudo, apesar de o Plano Anual de Ensino trazer como competência o desenvolvimento da argumentação, expresso como “Estimular a argumentação dos alunos”, esta competência somente é desenvolvida no último ano do Ensino Médio, o que nos permite inferir que o estímulo à argumentação referenciado no Plano de Ensino, talvez, esteja demasiadamente atrelado ao ensino de gêneros textuais argumentativos escritos, especialmente, o texto da redação do ENEM.

Infelizmente, há ainda a crença de que ensinar a competência argumentativa seja ensinar a produzir uma dissertação argumentativa escrita. É, portanto, necessário ampliar as discussões sobre a importância das práticas para desenvolver a argumentação nos cursos de Licenciatura em Letras, bem como, nos programas de formação continuada, visto que a argumentação não deve ser trabalhada de forma sistemática apenas no Ensino Médio e ainda no fim do Ensino Médio, apenas como texto de um determinado gênero.

A narrativa da professora durante a entrevista semiestruturada também contribuiu para a constatação da relevância de pensar a formação inicial dos professores de Língua Portuguesa, bem como, da fundamental importância da formação continuada, visto que a docente evidenciou em seu discurso que a argumentação não foi abordada durante sua formação acadêmica inicial; no entanto, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, e,

posteriormente, a formação continuada desenvolvida pela escola lhe possibilitou o conhecimento teórico e a construção de saberes importantes para pensar o estímulo à competência argumentativa dos alunos.

Há, também, na fala da professora uma evidente relação teórica com o disposto na BNCC e no Plano Anual de Ensino, algo esperado, pelo fato de o Plano Anual de Ensino ser um documento elaborado pelos professores do referido componente curricular na unidade de ensino; portanto, é natural que reflita as concepções e leituras desses professores. É um aspecto importante, pois a relação teórico-prática é componente indispensável para a reflexão e a (re)condução das ações pedagógicas.

Além disso, evidenciou-se durante a entrevista que a docente entende a argumentação como aspecto importante para auxiliar na formação de cidadãos que assumam posicionamento nas discussões de situações que os afetam direta e indiretamente. Assim, imputa-se a responsabilidade na elaboração e na execução de ações que visem ao desenvolvimento da capacidade argumentativa. Já na entrevista, a professora deixou clara sua preocupação com a redação do ENEM e com as dificuldades oriundas da pouca carga horária da disciplina e das dificuldades linguísticas de base apresentadas por muitos alunos.

Uma parte muito interessante e rica do estudo realizado diz respeito à observação, que possibilitou a confluência de todos os sujeitos envolvidos, com suas concepções, dificuldades e anseios, enfim, toda a singularidade tornou cada momento único. Observando as práticas de ensino da argumentação, foi possível constatar, de fato, a já antecipada preocupação com a redação do ENEM, texto que, apesar de abordado com cuidado e planejamento, indicou a falta de um trabalho mais a longo prazo. A professora partiu da prévia constatação de que os estudantes haviam trabalhado pouco a argumentação nos anos anteriores. Nesse sentido, é importante lembrar o Plano de Ensino de Língua Portuguesa, que traz a argumentação como competência a ser desenvolvida apenas no terceiro ano do Ensino Médio.

Assim, deixou transparecer que o peso da carga horária, considerada insuficiente, levou-a a condensar as possibilidades de exploração do texto

dissertativo-argumentativo. É imprescindível destacar que, dentro do recorte proposto, o trabalho foi bem conduzido e, principalmente, acolheu certas expectativas dos estudantes que se sentiram confortáveis. Em síntese, a formação docente, seja inicial ou continuada, é fundamental para um projeto educacional consistente, pois são estes profissionais em conjunto com os demais membros da comunidade escolar os responsáveis por construir a Proposta Pedagógica da Escola e, de forma especial, os responsáveis por construir os Planos de Ensino das Disciplinas com objetivos claros, mas, ainda assim, flexíveis.

Outra questão que merece estudos mais aprofundados são as dificuldades dos estudantes, relativas à argumentação. Foi muito interessante constatar que, inicialmente, grande parte dos estudantes, quando encorajada, tomava a palavra, mas faltava-lhe repertório, repetiam frases, não sustentavam a argumentação, não conseguiam estabelecer uma relação de causa, consequência, similaridade ou finalidade.

No entanto, constatou-se uma melhora significativa em poucos meses a partir de procedimentos de reflexão sobre os discursos, aprofundamento da compreensão de fatos e posicionamentos, bem como, de práticas de ensino da argumentação e de gêneros de texto da ordem do argumentar.

A perspectiva dos estudantes acerca do papel da argumentação complementou a constatação da importância de desenvolver, nas escolas, práticas de ensino sistemático da competência argumentativa a partir de dois aspectos. Primeiramente, a própria conscientização do lugar que ocupa a argumentação em nossas relações discursivas cotidianas. Os adolescentes demonstraram, mesmo sem aparato teórico, conceber a argumentação relacionada à intencionalidade, estando assim presente nas mais diversas situações enunciativas. Além disso, identificaram o ensino da argumentação como de vital importância para o desenvolvimento do indivíduo enquanto cidadão atuante nos contextos sociais. Apontaram, ainda, dentro desse contexto, a relação professor e aluno como ferramenta de estímulo à capacidade argumentativa, visto que, sem uma relação harmoniosa e de amplo diálogo, não há como estabelecer um ambiente em que a competência argumentativa possa ser desenvolvida.

Em segundo lugar, a própria evolução da capacidade argumentativa dos estudantes, observada durante as práticas planejadas pela professora e desenvolvidas em sala e durante os encontros do grupo focal. Mudanças significativas ocorreram na maior parte dos alunos: a exposição de frases afirmativas generalistas cedeu espaço, aos poucos, a argumentos condizentes com seus pontos de vista, estabelecidos através da reciprocidade, causalidade, consequência, semelhança, definição, exemplificação, comparação, entre outros.

O aperfeiçoamento dos mecanismos linguísticos essenciais à argumentação, como os de coesão referencial, coesão sequencial e progressão temporal também ocorreu. No entanto, não tão acentuadamente, talvez, porque, dentro do quadro geral das aulas, não houve a retomada minuciosa desses itens, o que ficou a cargo da correção da produção textual dos alunos na forma de orientações escritas no próprio texto e, também, em pequenas interferências e instruções ao final das apresentações. É possível depreender dessa situação que os estudantes carecem de momentos de atividade metalinguística, para que o uso dos mecanismos linguísticos importantes para a argumentação seja mais consciente e menos intuitivo, pois os elementos léxico-gramaticais estão intimamente relacionados à condição de uso e, conseqüentemente, aos gêneros textuais.

Por fim, a pesquisa aqui realizada poderá contribuir com a ampliação das discussões a respeito do ensino da argumentação, e assim, proporcionar reflexões importantes sobre as práticas de ensino no âmbito da argumentatividade, bem como da necessidade de ampliação e aprofundamento teórico por meio da formação inicial e continuada. Além de suscitar novos estudos sobre a argumentação e os elementos que auxiliam no desenvolvimento da competência argumentativa.

## REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Luiza. **Produção de texto: interlocução e gêneros**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2012.

ALVES, Maurício S. Contribuições para se pensar sobre a educação na contemporaneidade a partir de Wittgenstein. **Theoria - Revista Eletrônica de Filosofia**, Faculdade Católica de Pouso Alegre, RS, v. 5, n. 13, p. 126-135, 2013. Disponível em: [www.theoria.com.br/.../contribuicoes\\_para\\_se\\_pensar\\_sobre\\_a\\_educacao\\_wittgenst](http://www.theoria.com.br/.../contribuicoes_para_se_pensar_sobre_a_educacao_wittgenst) ei. Acesso em: 24 set. 2019.

ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L.P. (Orgs.). **Processos de Ensino na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 3. ed. Santa Catarina: UNIVILLES, 2003.

ANDRÉ, Marli. O que é um Estudo de Caso qualitativo em Educação? **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/7441/4804>. Acesso em: 10 jan. 2020.

BACCON, Ana Lúcia Pereira et al. Políticas Públicas de Formação de Professores: a construção de saberes docente na formação inicial e continuada em serviço no contexto PIBID. **Eixo 2. Políticas de Educação básica e de Formação e Gestão Escolar**, [S.l.], s.d. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/AnaLuciaPereiraBacconComunicacaoOral-int.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2019.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BARBOSA, Jaqueline. As práticas de linguagem contemporâneas e a BNCC. **Na ponta do lápis**, [S.l.], anexo XIV, n. 31, 2018. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/>. Acesso em: 09 out. 2019.

BARBOSA, Maria; MELO, Cristina. As relações interpessoais na produção do texto oral e escrito. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MARCUSCHI, Luís Antônio. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BLOOM, Benjamim S.; KRATHWOHL, David R.; MASIA, Bertram B. **Taxonomia dos objetivos educacionais**. Porto Alegre: Globo, v. 1, 1973.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **A redação no Enem 2019: cartilha do participante**. Brasília, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetro Curriculares Nacionais**: Linguagem, códigos e suas tecnologias. Ministério da Educação, Brasília: Secretaria de Educação, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da educação Média e Tecnológica. **Parâmetro Curriculares Nacionais – Ensino Médio**: Linguagem, códigos e suas tecnologias. Ministério da Educação, Brasília: Secretaria de Educação do Ensino Médio, 1999.

CATARIN, Márcio Matiassi; BERTUCCI, Roberlei Alves; ALMEIDA, Rogério Caetano. Análise do texto dissertativo-argumentativo. In: GARCEZ, Lucília Helena do Carmo; CORRÊA, Vilma Reche. **Textos dissertativo argumentativos**: subsídios para qualificação de avaliadores. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017.

CAVALCANTI, Ricardo Jorge de Sousa. **O ensino da argumentação**: uma experiência didática com o artigo de opinião no curso de letras. 2010. 236f. Universidade Federal de Alagoas, Biblioteca Central, Divisão de tratamento técnico. Maceió, 2010. Disponível em: [www.ufal.edu.br/unidadeacademica/cedu/.../ricardojorge-de-sousa-cavalcanti](http://www.ufal.edu.br/unidadeacademica/cedu/.../ricardojorge-de-sousa-cavalcanti). Acesso em: 25 set. 2019.

CERVO, Amado. L.; BERVIAN, Pedro. A. **Metodologia científica**. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

COMIN, Fabio Scorsolini. Diálogo e dialogismo em Mikhail Bakhtin e Paulo Freire: contribuições para a educação a distância. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 03, p. 245-265, jul./set. 2014. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010246982014000300011&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010246982014000300011&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 05 dez. 2019.

CUNHA, Dóris de Arruda Carneiro. O funcionamento dialógico. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 166-179.

CURADO, Odilon Helou Fleury. Linguagem e Dialogismo. **Unesp**, São Paulo, p. 26-33, 2011. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/>. Acesso em: 29 out. 2019.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC; UNESCO, 2003.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; HALLER, Sylvie. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernanrd; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; PIETRO, Jean-Francois de. Relato da elaboração de uma sequência: o debate público. In: SCHNEUWLY, Bernanrd; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore G. Villaça. **Linguística Textual: Introdução**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FIORIN, José Luiz. **Argumentação**. 1. ed. 4. reimpr. São Paulo: Contexto, 2018.

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d' Água, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

GATTI, Bernardete. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano, 2002.

GATTI, Bernardete. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. 5. reimpr. São Paulo, Atlas, 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA – INEP. Brasília, 2018.  
Disponível em: [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br). Acesso em: 26 ago. 2019.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Inter-Ação pela Linguagem**. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2009.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Argumentação e Linguagem**. São Paulo: Cortez, 2011.

LEITÃO, Selma; DAMIANOVIC, Maria Cristina. **Argumentação na escola: o conhecimento em construção**. Campinas: Pontes Editores, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 21. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

LIMA, Manolita Correia. **Monografia: a engenharia da produção acadêmica**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2013.

LYONS, John. **Lingua(gem) e lingüística**. Tradução de Marilda Winkler Averbug, Clarisse Sieckenius de Souza. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica/etnopesquisa formação**. Brasília: LiberLivro 2010.

MARCHESAN, Michele Roos; QUARTERI, Marli Terezinha; SCHUCK, Rogério José; SCHWERTNER, Suzana Feldens. Os desafios da escola contemporânea: enunciações de uma professora da rede pública de educação. **Revista THEMA**, [S.l.], v. 14, n. 01, p. 2017. Disponível em: <http://revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/415>. Acesso em: 03 abr. 2019.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 7. ed. 6.reimpr. São Paulo: Atlas, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Apresentação. In: KOCH, I. G. V. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 9-13.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 19-36.



MARTINS, Fabiana Fernandes Ribeiro. **Meta-artigo ou o que fazemos quando nos propomos a ensinar:** a escola como tempo livre, a aprendizagem como criação. In: 11º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste. [S.l.], 2014. Disponível em: <https://anpedsudeste2014.wordpress.com/eixo-1-pesquisa-educacao-e-seusfundamentos/>. Acesso em: 20 fev. 2019.

MARTINS, Marcelo Pedra; PASSOS, Maria Fabiana Damásio. O uso do world café como método de pesquisa. **Atas**, [S.l.], v. 2, 2017. Disponível em: [proceedings.ciaiq.org](http://proceedings.ciaiq.org). Acesso em: 21 nov. 2019.

MAZZOTTI, Alves. **O método nas ciências sociais:** pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. 109-187.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social.** Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 9-29.

MOREIRA, Marco Antonio. **Teorias de Aprendizagem.** São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 1999.

NEGREIROS, Gil; VILAS-BOAS, Gislaine. A oralidade na escola: um (longo) percurso a ser trilhado. **Letras**, Santa Maria, v. 27, n. 54, p. 115-126, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/>. Acesso em: 14 ago. 2019.

PERELMAN, Chaim; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação** - a nova retórica. Tradução de Maria E.G.G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PICOLI, Elaine Sinhorini Arneiro; CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves. **Projeto político-pedagógico:** uma construção “coletiva”? In: III Encontro de Pesquisa em Educação, I jornada de Gestão Escolar e XV Semana Pedagógica – Pedagogia 35 anos: História e Memória. UEM, Maringá, 2007. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/>. Acessado em: 26 mai. 2019.

PORTELA, Daniela Cristina. **A construção discursiva da argumentação em sala de aula:** uma proposta de jogo digital como ferramenta de ensino-aprendizagem. 2016. 191f. Biblioteca digital UFMG, [S.l.], 2016. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/LETR-ANAP39>. Acesso em: 02 set. 2019.

RIOLFI, Claudia; ROCHA, Andreza; CANADAS, Marco; BARBOSA, Marinalva; MAGALHÃES, Milena; RAMOS, Rosana. **Ensino de Língua Portuguesa.** São Paulo, 2014. (Coleção Ideias em ação).

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, José L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Org.). **Gêneros, teorias, métodos, debates.** 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales. Apresentação – Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, Bernanrd; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SANTOS FILHO, José C. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: FILHO, J. C. S.; GAMBOA, S. S. (Org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 13-59.

SANTOS, Marcos Bispo dos. Discurso, argumentação e ensino: elementos para uma abordagem transdisciplinar. **Revista A Cor das letras**, [S.l.], v. 16, p. 58-69, 2015. Disponível em: <http://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras>. Acesso em: 10 set. 2019.

SAVIOLI, Francisco Platão; FIORIN, José Luiz. **Manual do candidato Português**. 2. ed. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2001.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SCHOLZE, Lia. A linguagem como elemento privilegiado na construção da reflexão de si. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 139-153, jun. 2007. Disponível em: [www.revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/download/2416/1890.pdf](http://www.revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/download/2416/1890.pdf). Acesso em: 03 abr. 2019.

SCHVINGEL, Claudia; GIONGO, Ieda Maria; MUNHOZ, Angélica Vier. Grupo Focal: uma técnica de investigação qualitativa. **Debates em Educação**, [S.l.], v. 9, n. 19, 91-106, 2017. ISSN 2175-6600. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/3455>. Acesso em: 12 mar. 2019.

SCHWERTNER, Suzana Feldens; CONRAD, Jaqueline Maria. Um click na escola: olhares e discursos de jovens estudantes sobre a instituição escolar contemporânea. **Caderno pedagógico**, Lajeado, v. 13, n. 2, p. 28-46, 2016. ISSN 1983-0882. Disponível em: <http://www.univates.br/revistas>. Acesso em: 02 out. 2019.

SILVA, Cleberson Assis; SCHWERTNER, Suzana Feldens; ZANELATTO, Elizangela Mara. Grupos Focais: Desafios e possibilidades na pesquisa qualitativa em educação. **Debates em Educação**, Maceió, v. 11, n. 24, p. 1-13, 2019. Disponível em: <http://seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/6852>. Acesso em: 12 ago. 2019.

SILVA, Ivone Ribeiro. Atos de fala, atos indiretos e a arte de dizer não dizendo. De Jure. **Revista Jurídica do Ministério Público de Minas Gerais**, [S.l.], p. 202 – 211, s.d. Disponível em: [https://aplicacao.mpmg.mp.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/197/atos%20de%20fala\\_Silva.pdf?sequence=1](https://aplicacao.mpmg.mp.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/197/atos%20de%20fala_Silva.pdf?sequence=1). Acesso em: 04 nov. 2019.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. Afetividade e aprendizagem: A relação professoraluno. In: **Psicologia, análise e crítica da prática educacional**. Campinas: ANPED, [S.l.], 2000. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/2019t.PDF>. Acesso em: 23 out. 2019.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução de Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O presente TCLE, em atendimento à Resolução 510-16, destina-se a esclarecer ao participante da pesquisa intitulada “Ensino da Argumentação: um estudo de caso”, desenvolvido pelo PROFa. ESPEC. VIVIANA GOMES (Mestranda do Programa Stricto Sensu PPG Ensino da Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado - RS) Com Orientação da PROFa. DRa. SUZANA FELDENS SCHWERTNER com os seguintes aspectos:

**Objetivos:** A pesquisa tem por objetivo analisar as práticas de ensino da argumentação desenvolvidas com os alunos do terceiro ano do Ensino Médio, da Escola Dr. Artur Antunes Maciel, da Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso.

**Metodologia:** A pesquisa será realizada com uma turma de estudantes do 3º ano do Ensino Médio e o professora de Língua Portuguesa. Será exposto aos sujeitos da pesquisa a relevância do estudo para futuras intervenções e/ou contribuições com a melhoria do ensino da argumentação no Ensino Médio. Para a coleta de dados serão utilizados os seguintes procedimentos: Análise de documentos (Plano Político Pedagógico da Escola e Plano anual de Ensino de Língua Portuguesa); entrevista semiestruturada com a professora da disciplina de Língua Portuguesa; Observação participante nas aulas de Língua Portuguesa da turma de 3º ano do Ensino Médio, período de Março a Maio de 2019 e Grupo focal com estudantes do terceiro ano do Ensino Médio.

**Justificativa:** A pesquisa justifica-se pela necessidade de desenvolver em toda a Educação Básica, em especial durante o Ensino Médio a capacidade de argumentar, pois o domínio da argumentação possibilita, com maior propriedade, que os indivíduos participem de maneira interferente nos debates públicos, em situações que exigem a tomada de posicionamento e a defesa de uma ideia frente a outros que não partilham da mesma tese.

**Desconfortos, riscos e danos advindos da pesquisa:** Este estudo apresenta riscos mínimos à saúde físicas dos voluntários, tais como: cansaço e desconforto, no entanto, a pesquisadora fará o possível para saná-los ou minimizá-los podendo fazer pausas durante a entrevista e observação, bem como, garantir o direito de desistência de qualquer sujeito envolvido na pesquisa. Toda e qualquer circunstância que leve a dano ou prejuízo na integridade física, moral ou mental dos voluntários envolvidos nesta pesquisa, será responsabilidade da pesquisadora.

**Confidencialidade do estudo:** Os registros da sua participação nesse estudo serão mantidos em sigilo, guardados de forma que somente o pesquisador responsável terá acesso às informações, tendo o nome do pesquisado substituído por um código.

**Benefícios:** Este estudo visa contribuir com conhecimento atualizado acerca do ensino da argumentação, possibilitando aos profissionais da área refletir sobre o papel da escola quanto a sua responsabilidade social e como as práticas na disciplina de Língua Portuguesa podem contribuir para o desenvolvimento de competências linguístico-argumentativas, e por consequência, para a formação de uma sociedade mais crítica e comprometida com o exercício da cidadania.

**Participação Voluntária:** Toda participação é voluntária, não há penalidades para aqueles que decidam não participar desse estudo, podendo retirar-se, a qualquer momento, da participação da pesquisa, sem correr riscos e sem prejuízo pessoal.

**Consentimento para participação:** Após serem devidamente esclarecidos quanto aos objetivos do estudo, os procedimentos aos quais vão ser submetido, bem como dos possíveis riscos decorrentes da minha participação no estudo, diante disso, estou de acordo com a participação no estudo descrito acima.

Eu, \_\_\_\_\_, **aceito livremente participar do estudo intitulado “Ensino da argumentação: um estudo de caso” desenvolvido pela Professora Especialista Viviana Gomes, Mestranda do Programa de Pós- Graduação Stricto Sensu em Ensino da Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado - RS.**

Assinatura do (a) Participante

---

Pesquisadora Responsável, Professora Mestranda Viviana Gomes

Para maiores informações, entre em contato com: Viviana Gomes (66) 9844955-74,

e-mail: vivianaluhe@gmail.com JUÍNA/MT – Fevereiro de 2019

## **APÊNDICE B -Termo de Assentimento (no caso de menor)**

### **TERMO DE ASSENTIMENTO (no caso do menor)**

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “Ensino da Argumentação: um estudo de caso”. Neste estudo pretendemos “Analisar as práticas de ensino da argumentação desenvolvidas com os alunos do terceiro ano do Ensino Médio, da Escola Dr. Artur Antunes Maciel, da Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso”

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é que o domínio da argumentação possibilita, com maior propriedade, que os indivíduos participem de maneira interferente nos debates públicos, em situações que exigem a tomada de posicionamento e a defesa de uma ideia frente a outros que não partilham da mesma tese.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): Análise de documentos (Plano Político Pedagógico da Escola e Plano anual de Ensino de Língua Portuguesa); entrevista semiestruturada com o professor da disciplina de Língua Portuguesa e Observação participante nas aulas de Língua Portuguesa da turma de 3º ano do Ensino Médio, período de Março a Maio de 2019.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo), isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler etc. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, \_\_\_\_\_, portador(a) do documento de Identidade \_\_\_\_\_ fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juína, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019

---

Assinatura do(a) menor

---

Assinatura da pesquisadora

Pesquisadora responsável: Viviana Gomes

Fone: (66) 9844955-774

E-mail: vivianaluhe@gmail.com



**APÊNDICE C -Termo de Anuência**

PAPEL TIMBRADO DA INSTITUIÇÃO

**TERMO DE ANUÊNCIA**

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado “ENSINO DA ARGUMENTAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO” sob a coordenação e a responsabilidade da Prof (a). Dr. Suzana Feldens Schwertner Departamento PPGensino da Universidade do Vale do Taquari - Univates.

Juína, \_\_\_\_/\_\_\_\_de 2019.

---

Nome – cargo/função

(carimbar)

**APÊNDICE D – Roteiro da Entrevista****Roteiro da Entrevista****Parte I: Identificação do sujeito (o entrevistado)**

- Nome:
- Idade:
- Sexo:
- Formação:
- Tempo de serviço na docência:
- Série/ano/ciclo que leciona:

**Parte II: Questões norteadoras**

- Como você avalia a sua formação acadêmica inicial quanto às práticas de ensino do texto?
- Qual sua concepção de texto e discurso?
- Como costuma abordar o ensino do texto nas turmas do Ensino Médio?
- Em sua opinião, o ensino da argumentação é importante? Por quê?
- Como costuma desenvolver o ensino da argumentação no terceiro ano?
- Com que frequência costuma desenvolver, durante as aulas no terceiro ano, práticas de ensino da argumentação?
- Em sua opinião, quais as maiores dificuldades em relação ao ensino da produção textual e da argumentação no terceiro ano do Ensino Médio?

**APÊNDICE E – Roteiro de Observação****Roteiro de Observação**

Parte I – Os aspectos relacionados ao plano de ensino e à prática em sala de aula:

- Como o professor apresentou o assunto? Deixou claros os objetivos de aprendizagem de curto e de longo prazo?
- Qual gênero textual foi abordado durante a aula? As características do gênero foram exploradas?
- Quais foram as atividades propostas?
- Houve a retomada de conhecimentos trabalhados em aulas anteriores? Como?
- Como foi organizado o tempo da aula?
- Há coerência entre o proposto no plano de ensino e o realizado na prática do professor durante a aula?

Parte II – Procedimentos metodológicos:

- Quais estratégias o professor utilizou durante a aula?
- Como o professor realizou a mediação?
- Como o professor trabalhou a relação com os gêneros textuais em circulação?
- Quais recursos foram utilizados?
- Como o professor estimulou a autonomia e a argumentação?

Parte III – Relação entre os sujeitos:

- A relação desenvolvida em sala de aula ocorreu de forma harmônica?
- Como os alunos participaram da aula?
- As intervenções do professor romperam o fluxo da discussão ou contribuíram com a reflexão?



**UNIVATES**

R. Avelino Talini, 171 | Bairro Universitário | Lajeado | RS | Brasil  
CEP 95914.014 | Cx. Postal 155 | Fone: (51) 3714.7000  
[www.univates.br](http://www.univates.br) | 0800 7 07 08 09